OPERE COMPLETE

DI

GIOVANNI GENTILE

SOMMARIO DI PEDAGOGIA COME SCIENZA FILOSOFICA

II.

DIDATTICA

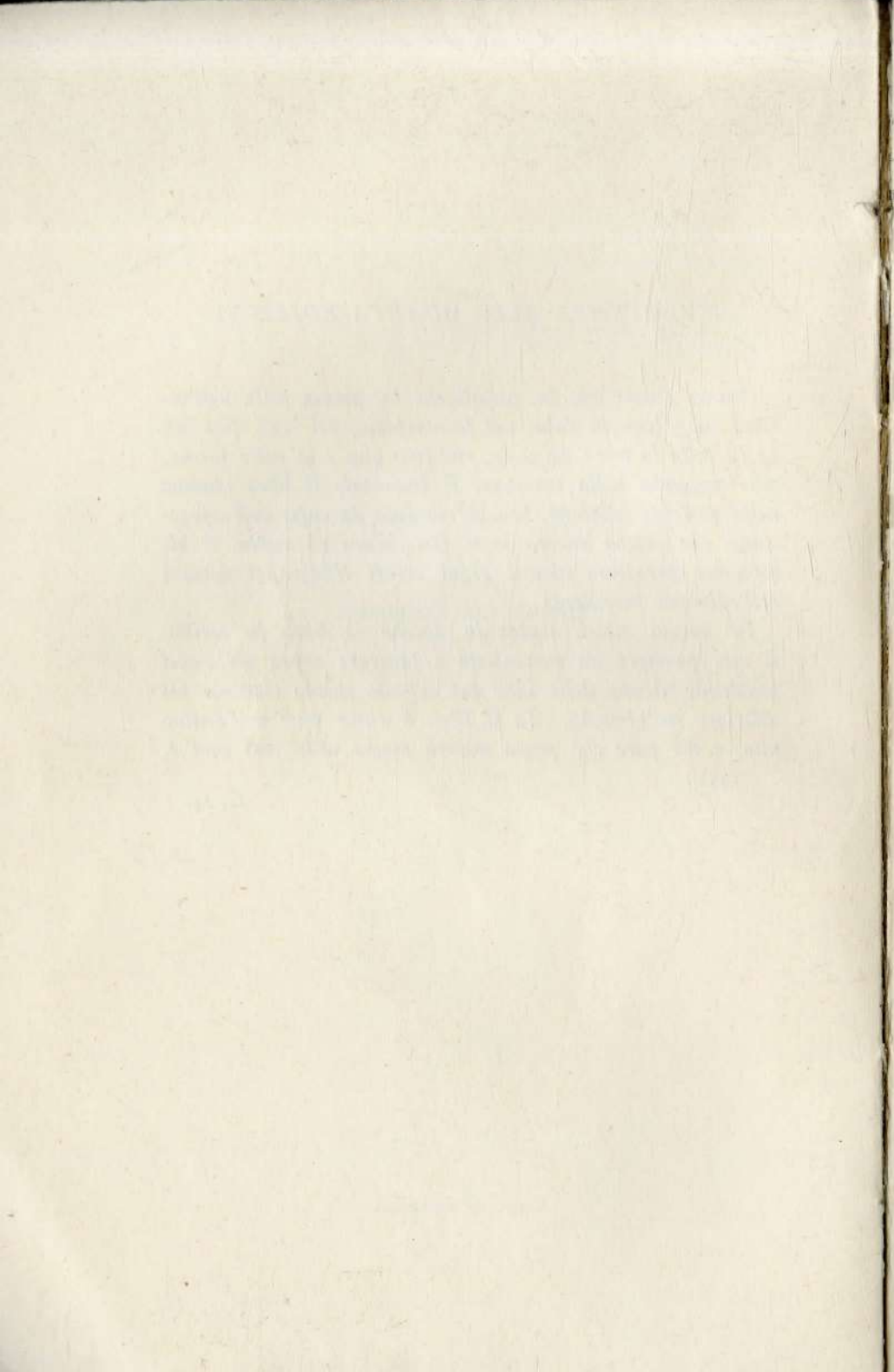
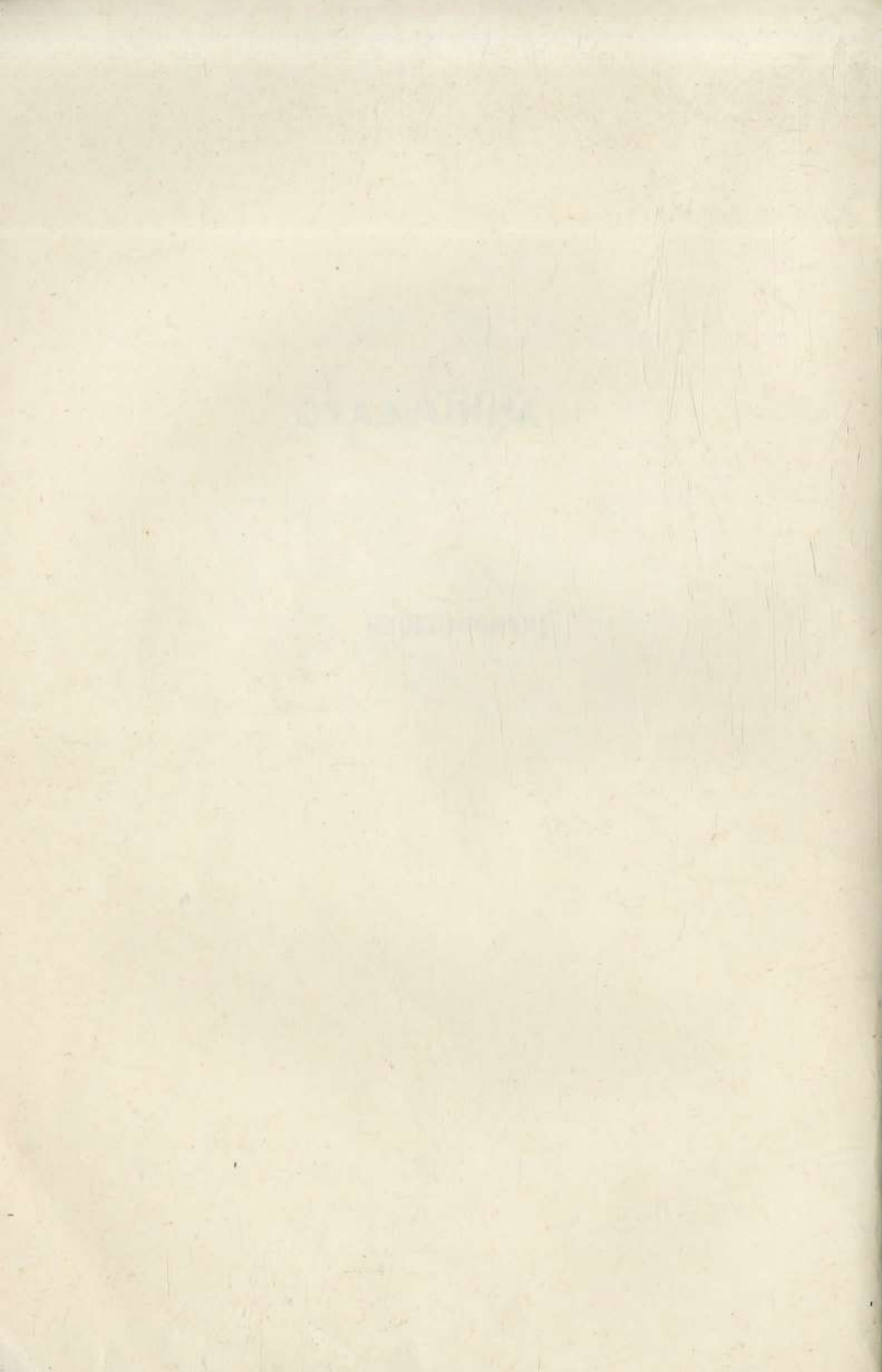
Quinta edizione riveduta

FIRENZE
G. C. SANSONI - EDITORE
1955

AVVERTENZA ALLA QUARTA EDIZIONE

Questa Didattica *fu pubblicata la prima volta nell'ottobre* 1913 (*con la data, sul frontespizio, del* '14). *Nel* '25 *ne fu fatta la terza edizione, riveduta qua e là nella forma, ma immutata nella sostanza. E immutato il libro rimane nella presente edizione, benché riveduto da capo nell'espressione, che poteva ancora esser più chiara ed esatta. E bisognava correggere alcuni gravi errori tipografici incorsi nell'edizione precedente.*

In questo quasi ventennio dacché il libro fu scritto, il mio pensiero ha continuato a lavorare sopra gli stessi problemi; alcune delle idee qui esposte hanno ricevuto un ulteriore svolgimento. Ma il libro è ancor vivo nell'animo mio, e mi pare che possa ancora essere utile così com'è.

1932. *G. G.*

INTRODUZIONE

Pedagogia e didattica.

1. — La distinzione della pedagogia dalla filosofia.

La pedagogia generale, eliminati i concetti assurdi di scienza pratica o applicata o tecnica, è stata da noi intesa e trattata come la scienza dell'uomo; e poiché c' è risultato che l'uomo, concepito qual è realmente nelle sue essenziali relazioni con la realtà, non si può ritenere, come ordinariamente si ritiene, un termine o una parte della realtà universale, ma la stessa realtà, ne conchiudemmo pure che la pedagogia va rigorosamente intesa come la scienza della realtà, cioè come filosofia; e la sua distinzione dalla filosofia facemmo consistere in una distinzione dialettica.

Di questa distinzione conviene qui brevemente dichiarare il concetto, per aprirci la strada a intendere la natura e l'ufficio di quella pedagogia speciale, che si dice *didattica*.

2. — Differenza statica e differenza didattica.

V' ha due modi di concepire la differenza onde una cosa si distingue dall'altra. Perché le due cose possono considerarsi esistenti ciascuna per sé e indipendentemente dall'altra; e però ciascuna identica con se stessa e differente dall'altra: identica e differente per natura, in modo da non poter mai non esser tale. E possono considerarsi l'una legata all'altra in modo che quella non esista senza di questa, e sia bensì identica a se stessa e

differente dall'altra, ma anche differente da se stessa e identica all'altra.

Se noi guardiamo, per esempio, al rapporto tra una sedia e un'altra sedia che le sta accanto, è chiaro che tale rapporto non potremo concepirlo se non in quel primo modo di considerare due cose insieme paragonate; giacché l'esistenza di ciascuna delle due sedie non dipende punto dalla esistenza dell'altra, e ciascuna di esse è diversa dall'altra, e identica perciò soltanto a se stessa. Il rapporto è *accidentale*. Siamo noi che per caso le abbiamo messe spazialmente l'una accanto all'altra e idealmente ne raccostiamo le rispettive rappresentazioni; ma l'una si può staccare dall'altra, rimanendo in sé quello che è, anche se l'altra venga distrutta.

Il rapporto, invece, che vediamo tra un germe e l'organismo che se ne sviluppa, è evidentemente di gran lunga diverso. Esso non è più un rapporto accidentale, ma *necessario*; tale cioè che, a non considerare il germe come germe dell'organismo, o questo come lo sviluppo di quello, noi cessiamo di concepire veramente l'uno e l'altro. Noi pensiamo che se da quel germe non si sviluppasse l'organismo, quel germe non sarebbe germe; e così, se quell'organismo non si fosse sviluppato dal germe, esso non sarebbe organismo. Il concetto dell'uno ha un riferimento intrinseco a quello dell'altro: l'esistenza dell'uno importa necessariamente l'esistenza dell'altro. Di qui una conseguenza molto notabile: che ciascun di essi non è soltanto sé, ma in certo modo anche l'altro; e che la loro dualità è soltanto ideale, e la loro realtà, invece, unica. Noi non possiamo, infatti, avere il germe insieme con l'organismo che se ne sviluppa, l'uno accanto all'altro, come le due sedie: il germe ha in se stesso l'organismo, che se ne svilupperà; e l'organismo ha risoluto in sé il germe, da cui s' è sviluppato. L'uno così è l'altro.

Si direbbe che la differenza nel primo caso è *statica*, e si dispiega nello spazio; nel secondo è *dinamica*, e si

dispiega nel tempo. Definizione che, provvisoriamente, può essere utile a fermare la nostra attenzione sul diverso carattere dei due modi che ci sono, come si disse, di distinguere tra loro due cose. Né, d'altra parte, si potrebbe qui pretendere più che una definizione provvisoria; poiché sappiamo che questi concetti, recati qui ad esempio, di sedia, germe, organismo, e in generale *cosa*, non possono essi stessi valere se non come dotati di un valore affatto provvisorio, e finché ci muoviamo dentro il campo della conoscenza empirica.

3. — Carattere empirico delle differenze statiche.

Che se dalla conoscenza empirica passiamo alla conoscenza speculativa ed assoluta, in cui tutte le cose, guardate dal di dentro, non si oppongono più al nostro spirito, ma s' immedesimano con la nostra attività, e il mondo tutto ci si svela come *soggetto*, allora nessuna reale differenza ci può più apparire collocata negli schemi del tempo e dello spazio poichè non c'è atto spirituale che sia nello spazio o nel tempo; ma rimane tuttavia una doppia specie di differenza, che si può designare tuttavia or come statica e ora come dinamica.

Due idee, — che son pure due pensieri, due modi di pensare, due momenti diversi dell'atto del pensare, — considerate nella loro qualità, in quanto sono differenti e quindi irriducibili, differiscono d'una differenza statica: sicché ciascuna rimane per se stessa sempre quella, co' suoi caratteri costitutivi, contenuti nella sua definizione. Ma, considerate nel rapporto che rende possibile il passaggio del pensiero da una di esse all'altra, quindi come forme del pensiero che attraverso la prima passa per giungere alla seconda, a quel modo che l'uomo prima è fanciullo per essere poi adulto; considerate cioè, non più nelle loro astratte definizioni, anzi nella loro vita concreta, le due idee continueranno bensì a mantenere

una reale differenza reciproca, ma una differenza dinamica, e, nella sua dinamicità, mobile e risolubile: una differenza che nel movimento effettuale della realtà svanisce per dar luogo a un' identità. Identità, beninteso, reale in ragione di quella differenza, che assorbe in se medesima. Ma identità; a quel modo che nel reale processo fisiologico le sostanze alimentari, che si introducono nell'organismo come nutrimento nuovo, nutriscono in quanto vengono assimilate e diventano sangue dello stesso organismo.

4. — Tutto si fa tutto.

È evidente che la vera differenza non è statica, ma dinamica, se è vero che la realtà non è oggetto dello spirito, ma lo stesso spirito, il *soggetto* nella sua attualità: dove due termini differenti per differenza statica non sarà mai possibile trovarli se non fissando questi termini astrattamente fuori del reale processo, in cui è la loro vita e realtà. Noi, per esempio, possiamo parlare dell'*Orlando furioso* e della *Gerusalemme liberata* come due poemi staticamente diversi: ciascuno dei quali deve essere studiato e giudicato in se stesso, senza paragonarlo all'altro, come s'accanì un tempo a fare senza frutto la critica, incapace d' intendere la vera poesia né dell'uno né dell'altro poema. Ma una più matura riflessione ci avverte che i due poemi, presi così, in sé, avulsi dal processo storico della letteratura italiana, anzi dello spirito italiano, o piuttosto dello spirito del Rinascimento, e non del solo Rinascimento, sono frammenti astratti dal vivo della realtà spirituale; che non si possono realmente concepire o realizzare, che è lo stesso, nel pensiero, se non nel sistema stesso del nostro pensiero, come parti organiche del mondo qual è nel nostro stesso pensiero. E allora è facile accorgersi che in verità non è possibile leggere l'*Orlando furioso* senza mettervi dentro tutto il

nostro pensiero, e quindi anche la *Gerusalemme liberata*; e viceversa. E tutto è sempre in tutto, come dicevano gli antichi filosofi.

Ma dire poi che « tutto è in tutto » non è rigorosamente esatto. Non si tratta di essere; perché le cose *sono*, e lo spirito, invece, è facendosi; e però propriamente non si può dire che *sia*. Quel che è, si mantiene, per quanto è da esso, nel suo essere; e invece lo spirito muta, per se medesimo, sempre; e il suo essere è mutarsi perpetuo, anche quando diciamo che un animo buono è sempre buono, e che un tristo è incorreggibile. Nel qual caso il non mutare è l'apparenza, poiché per essere buono, il buono deve sempre dimostrarsi tale, deve far sempre qualche cosa; e così il tristo; e questo fare è uscire da uno stato ed entrare in un altro. Così, concepito il tutto come spirito, si deve dire piuttosto che « tutto si fa tutto ». Tutto quello che noi pensiamo, è appunto il nostro pensiero; il quale è tutto in ogni nostro atto di pensare, nello stesso generarsi di quest'atto.

Per tal modo si scorge più chiaramente la dinamicità delle reali differenze, che sono realizzazioni dell'attività spirituale e quindi incremento di essa e quasi accrescimento della sua potenzialità rispetto alla sua ulteriore esplicazione. E inteso questo concetto delle differenze dinamiche, vien fatto di rendersi conto di quello di distinzione dialettica.

5. — *Distinzione atomistica e distinzione dialettica.*

Dialettica è la distinzione di due termini dinamicamente differenti.

Vi ha infatti una doppia specie di distinzione, come una doppia specie di differenza: una distinzione che si può dire *atomistica*, e quest'altra che qui desideriamo dilucidare, *dialettica*. La prima propria della filosofia antica, la seconda della moderna; rispettivamente rappre-

sentate da due sistemi di logica, che paiono tra loro contradittorii, e l'uno la negazione dell'altro.

La distinzione atomistica è quella, si può dire, delle cose staticamente differenti, e però *molte*; la distinzione dialettica è quella dello spirito, in se stesso dinamicamente differente, e però *uno* [1]. Distinguendo atomisticamente, si pone una quantità indefinita di distinti, ciascuno dei quali è staticamente differente da tutti gli altri. Distinguendo dialetticamente, si pone un solo distinto, infinitamente differente da se stesso, e costantemente uno. Il concetto del pensiero che pensa, o pensiero attuale, non può procedere se non per distinzione dialettica; il concetto delle cose (ossia, del pensiero che si presenta come oggetto di se medesimo, o *pensiero pensato*) non può essere, a sua volta, se non una perpetua distinzione atomistica.

6. — La pedagogia come distinzione dialettica della filosofia.

Pensando perciò quel pensiero che si spiega come pedagogia, non è possibile distinguerlo se non dialetticamente. Distinguerlo da che? La distinzione dialettica non concerne due o più termini, costituiti già nella loro molteplicità e reciproca esclusione; ma si riferisce alla realtà spirituale, che è assolutamente una.

La distinzione dialettica deve distinguere perciò il pen-

---

[1] Diciamo *atomistica* la distinzione propria di ogni filosofia non veramente idealistica o spiritualistica, com' è tutta la filosofia anteriore a Kant; perché (com' ho chiarito nella *Pedagogia generale*, parte I, capitolo XIV) tutte le filosofie che han combattuto l'atomismo senza instaurare il vero concetto dell'unità assoluta del mondo come soggetto, sono state anch'esse, loro malgrado, atomistiche e materialistiche. Fuori dell' immanente attività del soggetto non è dato concepire il reale se non come atomica molteplicità indefinita, in cui ogni atomo è chiuso in se stesso e assolutamente irrelativo, come il «reale» herbartiano. La logica aristotelica è la logica della distinzione atomistica.

siero, che è questa realtà spirituale, dallo stesso pensiero: e distinguerlo mediante differenze intrinseche, per coglier le quali non occorre uscire dal pensiero (ciò che del resto sarebbe assurdo). Che se il pensiero, come autocoscienza del reale, è filosofia, ogni distinzione dentro al dominio del pensiero non può essere se non una distinzione intima alla filosofia, un distinguere differenze che si realizzano nello stesso processo attuale della filosofia. La quale non ha nulla fuori di sé.

7. — *La distinzione di sé come ritmo eterno del pensiero.*

Ora questo distinguersi intimo della filosofia nel suo svolgimento non è — e dev'esser chiaro ormai per chi abbia approfondito lo studio della realtà spirituale — un atto *sui generis*, che intervenga ai fastigi supremi dell'esercizio scientifico del pensiero; esso è il ritmo eterno dello spirito, quale può osservarsi anche nelle forme della nostra vita interiore che si dicono più elementari. È il distinguersi stesso che costituisce l'essenza del pensiero: coscienza di sé, onde il soggetto si oggettiva a se stesso, ed ha perciò coscienza di sé in quanto ha coscienza di qualche cosa, che è egli stesso.

Un pensiero che non si distinguesse così, non sarebbe in nessun modo. Il suo essere è questo distinguersi. L'essere perciò della filosofia, ossia di quel pensiero che noi storicamente distinguiamo come pensiero speculativo da ogni altro pensiero, ma che è sempre il pensiero, è egualmente il distinguersi della filosofia; che è filosofare su qualche cosa, che è poi essa stessa la filosofia. Una filosofia senza oggetto, o vuota, è una non-filosofia.

8. — *Rapporto tra filosofia e scienze particolari.*

L'oggetto della filosofia non è materia che il pensiero filosofico possa attingere fuori di sé, ma l'oggettivarsi

della filosofia a se stessa: oggettivarsi infinito. Oggettivarsi è lo stesso che soggettivare l'oggetto, in cui essa si oggettiva.

La filosofia genera sempre scienze, in cui par che si alieni da sé: scienze particolari, autonome, che, appena nate, chiedono alla madre di viver da sé vita libera e indipendente. Giacché le scienze particolari non nascono l'una dall'altra, come può parere, ma tutte dalla filosofia, essendo sempre superiore alla scienza particolare quella riflessione che introduce nell'oggetto di questa una nuova distinzione. Il particolare, come tale, si chiuderebbe infatti in se stesso, e sarebbe sempre uguale a se medesimo, staticamente, poiché l'universale, di cui il particolare non è se non una forma, è esso il principio dello svolgimento. Una scienza, chiusa nella sua particolarità, non potrebbe essere mai altro che se stessa, e girarsi e rigirarsi in sé.

Non occorre dire che una tale scienza particolare, affatto chiusa nella sua particolarità, non esiste; ed è sempre il pensiero, nella sua totalità vivente, che lavora e si muove, pure specificandosi in una sfera particolare del sapere. La vita infatti di ogni forma determinata della coscienza è sempre l'autocoscienza che vi si determina.

Ma se la filosofia genera le scienze, e si fa a volta a volta scienza particolare, quasi una determinata filosofia, non vi si annulla dentro. Annullamento inconcepibile, perché l'annullarsi della filosofia nella scienza (come dire dell'autocoscienza nella coscienza) sarebbe pure l'annullarsi della scienza, che non è altro che una filosofia determinata. Di guisa che la vita della scienza è sostanzialmente la sua morte; il dileguarsi cioè della sua determinazione particolare e il riaffermarsi dell'attività, che genera e sostiene, continuando a generarla, la scienza.

La scienza, infatti, generata che sia, non resta lì, generata: il suo essere è sempre esser generato. E se l'attività generatrice è appunto la filosofia, il sopravvivere del sapere scientifico importa prima di tutto il vivere

della speculazione filosofica. Lo spirito scientifico, come si dice, quello spirito che tien desta e viva la vera e reale attività scientifica, si manifesta di continuo come spirito critico che s'esercita sulla scienza stessa.

Ma il sopravvivere di una scienza, è trasformarsi, correggersi incessante, rifarsi da capo, dubitare perenne del saputo, e non credere mai di sapere: morte di ogni forma determinata della scienza. Sicché la filosofia genera e divora, come Saturno, la sua prole: o si oggettiva, come si disse, per soggettivare l'oggetto in cui si oggettiva, e per rinfrescare, rinvigorire, potenziare senza posa la propria attività creatrice [1].

9. — *Rapporto tra filosofia e pedagogia.*

La filosofia ha generato la pedagogia, in ogni tempo; ma in ogni tempo altresì ha superato la pedagogia (anche quando i filosofi non se ne sono accorti) riaffermando la propria unità e universalità, di cui la pedagogia non è se non una determinata forma particolare. Oggi il superamento ha luogo in forma più cosciente ed energica per la progredita consapevolezza della natura universale e assoluta dello spirito, e quindi della filosofia.

La risoluzione, infatti, della pedagogia nella filosofia non poteva apparire chiaramente al pensiero (che pure intanto l'operava) finché non fosse stato conquistato il concetto dello spirito come svolgimento. E conquistato davvero; perché molti filosofi han detto di concepire lo spirito come svolgimento, ma hanno tuttavia dimostrato di concepirlo quasi semplice sostanza, la quale è già quello che è.

La distinzione, in verità, regge finché non si veda che lo spirito, oggetto della filosofia, è appunto quella forma-

[1] [Cfr. il mio scritto posteriore *Scienza e filosofia* (1933), in *Introduzione alla filosofia*, pp. 189-205.

zione dello spirito, che è oggetto della pedagogia. Quando invece per spirito non s' intende se non appunto lo svolgimento, la formazione, l'educazione, insomma, dello spirito, la filosofia stessa (tutta la filosofia, posto che la realtà sia concepita assolutamente come spirito) diventa pedagogia, e la forma scientifica dei singoli problemi pedagogici diventa filosofia.

Conquistato questo concetto, una trattazione pedagogica può assumere un doppio aspetto: o restringersi a una pura esposizione speculativa dei concetti filosofici; o, per ragioni didattiche, mostrare, criticamente e quindi in una forma negativa, l' insussistenza dei problemi pedagogici considerati come autonomi, e il loro assorbimento nella speculazione filosofica. Se poi nel fatto le due forme di trattazione converrà che procedano insieme di conserva, tanto meglio: perché si tratta di due aspetti di una sola cosa; e il positivo prende lume dal negativo, come questo da quello. Anzi l'uno non è veramente intelligibile senza l'altro.

La pedagogia, insomma, consiste nella *riduzione della pedagogia alla filosofia*. La pedagogia che si riduce, è la pedagogia empirica, che si pone come autonoma rispetto alla filosofia; e la pedagogia che riduce, è la pedagogia filosofica, o filosofia come critica della pedagogia.

10. — Il fondamento della falsa distinzione tra pedagogia e filosofia. Il materialismo e il principio dello sviluppo.

A intendere dunque la distinzione dialettica di pedagogia e filosofia giova sì aver presente l'unità finale in cui esse si risolvono, quando i problemi pedagogici vengano concepiti nella loro forma speculativa; che è come dire poi, quando si approfondiscano; ma occorre sopra tutto spiegarsi l'origine della pedagogia come scienza autonoma di fronte alla filosofia. Chi per altro abbia

inteso il motivo della dissoluzione della pedagogia, deve essersi pure reso conto dell'opposto motivo della sua origine. Giacché, se il concetto dello spirito come svolgimento segna il riassorbimento della pedagogia nella filosofia, l'opposto concetto dello spirito come sostanza importa la generazione e il distacco della pedagogia dalla filosofia.

Nella storia della pedagogia si può vedere in quanti modi e per quante vie si sia a volta a volta riaffermato il concetto radicalmente erroneo dello spirito-sostanza, e come per altrettanti modi e per altrettante vie la filosofia abbia a volta a volta deposto fuor del suo seno una scienza particolare pedagogica. Qui basti considerare che il concetto dello spirito-sostanza, generatore di una pedagogia come scienza particolare, non è soltanto proprio, come parrebbe, delle filosofie spiritualistiche, bensì anche di quelle materialistiche. Anzi è uno dei residui materialistici permanenti nelle forme inferiori e affatto relative dello spiritualismo (spiritualismo dualistico e pluralistico).

Né faccia specie il paradosso di attribuire una concezione sostanzialistica dello spirito al materialista. Il quale certamente negherà di concepire lo spirito come sostanza. La sua posizione infatti è quella di non vedere altra sostanza che la materia (o forza, che si realizzi però nello spazio, e che perciò, *mutato nomine*, è materia anch'essa). Intanto il materialista non conosce altro reale che quello a cui applica la categoria di sostanza, ossia dell'essere che è in sé; e perciò non vede se non materia, e nega lo spirito. Se non che, dopo averlo negato, poiché, pensando e materializzando il materializzabile (che cosa non è materializzabile ?), egli questo spirito disconosciuto se lo trova pur sempre davanti, deve ancora rendersene conto in qualche modo, e quindi costruire anch'egli la sua pedagogia. E allora dichiarerà lo spirito un'apparenza, un fenomeno, un epifenomeno, o come altrimenti vorrà im-

miserirlo. Non importa: anche come epifenomeno, lo viene a collocare nel suo mondo, poiché l'epifenomeno è qualche cosa da tenersi ben distinto da ciò che epifenomeno non è, ancorché si epifenomenizzi; e per collocarlo nel suo mondo, con quella logica con cui egli pensa, non può far altro che quello che fa: concepirlo appunto, sotto maschera di epifenomeno, come sostanza, come un certo processo naturale (o un certo effetto), governato da certe leggi sue, assolute, tali che si possano definire una volta per sempre. Ed ecco sorgere la psicologia materialistica, che, salvo le dichiarazioni metafisiche, o magari antimetafisiche, preliminari e incidentali, rinnova la psicologia spiritualistica dell'anima e delle facoltà dell'anima, chiamate con nomi diversi (forza o unità psicofisica, cervello, sistema nervoso, riflesso psichico, e fatti psichici elementari), ma ipostatizzati ugualmente.

Certo, anche il materialista parla di sviluppo psicologico, e la generazione di quello che non si può ammettere per dato a priori, è, come si sa, il suo caval di battaglia. Ma chi non si lascia prendere alla ragna delle proteste e delle apparenze, sa pure che lo sviluppo del materialista non è sviluppo [1], e che la sua generazione dello spirito, che dovrebbe saltar fuori, a un dato momento, sotto gli occhi dell'osservatore, è una fiaba che oramai non la si dà ad intendere né pure al più innocente dei positivisti.

Chi dice sviluppo, dice il contrario del meccanismo, che è, pel materialista, la legge universale della realtà; e il suo sviluppo non è altro che la somma di una serie discontinua di effetti, corrispondente a una serie discontinua di cause: in cui quel che si concepisce e si può concepire, data la logica materialistica, è a volta a volta ciascuna causa e ciascun effetto, in sé, sottratti entrambi al presunto rapporto causale, sia pure inteso quale mera

---

[1] Cfr. la *Teoria generale dello spirito come atto puro* 5, pp. 52-54.

successione. Lo sviluppo non è concepibile se non come movimento continuo (l'atto unico) del pensiero, che si svolge in quanto ha in sé il principio del suo movimento, e si muove da sé a sé, come processo autocreativo. Che è la natura propria della realtà spirituale. Lo sviluppo che il pensiero vede fuori di sé, è come la corrente d'un fiume dipinto. E veramente dipinto è ogni fiume, il cui scorrere non sia uno scorrere dell'anima che se lo rappresenta.

E comunque il materialista parli, comunque si serva od abusi del concetto di sviluppo, questo concetto nella sua concezione dello spirito rimane qualche cosa di profondamente diverso dal concetto stesso dello spirito. Altro, poniamo, sarà per lui l' immaginazione, o l'attenzione, o il sentimento, o altro fenomeno qualsiasi psicologico, altro il suo sviluppo. Che è l'opinione dello spiritualista; col quale quegli deve perciò concorrere nel tenere atomisticamente distinte una scienza dei fenomeni psicologici — psicologia o filosofia che sia — e una scienza del loro sviluppo, o pedagogia.

Ma la concezione sostanzialistica dello spirito e la conseguente distinzione atomistica tra filosofia e pedagogia traggono insieme origine, sì nel punto di vista spiritualistico e sì in quello materialistico, dalla opposizione che la vecchia filosofia vedeva tra lo spirito e la realtà. Onde la logica doveva essere quella della distinzione atomistica.

II. — Distinzione della didattica dalla pedagogia generale.

Se non che, posto un tal concetto della pedagogia come critica della pedagogia divergente dalla filosofia, e posto quindi il concetto della identità di pedagogia e filosofia, è possibile ancora distinguere una pedagogia generale da una didattica ?

Dopo tutto quello che si disse nella *Pedagogia generale*[1] contro l' insostenibilità di una distinzione filosofica tra intelletto e volontà, e quindi tra educazione intellettuale e morale, va da sé che noi non possiamo parlare qui di una didattica come teoria dell' istruzione, in senso stretto, o dell' insegnamento, in contrapposto alla pedagogia della volontà. La nostra didattica si distingue dalla pedagogia generale, come una teoria speciale da quella che in essa si viene più particolarmente a determinare. Empiricamente parlando, si potrebbe definire una teoria della *scuola*; la quale evidentemente è una forma speciale, concreta, determinata della educazione. E in questo senso, come s'accennò a principio, la didattica si può anche dire una pedagogia speciale.

12. — Dilucidazioni logiche intorno ai concetti di speciale *e di* generale.

Ma per evitare ogni equivoco intorno a tal designazione converrà anche qui accennare talune dilucidazioni logiche, che non è possibile presupporre. Bisogna cioè distinguere tra la nostra e la comune accezione di ciò che è *speciale* e ciò che è *generale*. Giacché comunemente la specie è una parte del genere, ma una parte d'una natura più ricca del suo tutto; nella quale si presenta un carattere, che manca nel genere, e che, servendo a distinguere una specie da tutte le altre, dicesi *differenza specifica*. La dottrina dei concetti, da noi criticata nella *Pedagogia generale*[2], ritiene infatti che il genere intellettualmente si costituisca facendo astrazione da tutte le differenze specifiche, delle quali converrà, viceversa, che esso s' impingui poi specificandosi. Ma, pur con questa ricchezza

---

[1] *Sommario*, vol. I, part. I, cap. XIII; part. III, cap. III e *passim*; e cfr. la *Riforma dell'educazione*, 4ª ed., Firenze, Sansoni, 1935.
[2] Parte I, cap. XI.

maggiore di determinazioni, la specie non cessa di essere stimata parte del genere, poiché in questo si distingue la *comprensione*, che è l'insieme delle determinazioni costitutive d'un concetto, dalla *estensione*, che è l'insieme dei concetti specifici subordinati al concetto stesso; e la specie pertanto si fa parte del genere considerato soltanto dall'aspetto dell'estensione.

Ora la specie di cui parliamo noi, non può riguardare questa pretesa estensione dei concetti, e perciò non può a nessun patto esser considerata come una parte. Il concetto, come l'intendiamo noi, non è contenuto mentale, ma autocoscienza; non si riferisce mai a una molteplicità di oggetti, ma sempre all'universalità del soggetto, di cui è affermazione. La sua estensione, se si vuole, non è quantità che possa crescere o diminuire, secondo che da esso si proceda a concetti più generici o più specifici, ma assoluta universalità qualitativa. E però, spoglio di ogni riferimento quantitativo, il concetto speciale si distingue dal generale per la sua maggiore determinatezza, derivante da nuove differenze dinamiche generatesi nell'intimo dello stesso concetto generale. Il quale, per la già nota dialettica, non si specifica per tal modo senza riaffermarsi nella sua universalità, riassumendo in sé quell'oggetto in cui con la sua attività s'è oggettivato.

13. — Dalla educazione alla scuola, e dalla pedagogia alla didattica.

Il movimento stesso del pensiero che pensa il problema dell'educazione (pedagogia generale), mette capo al pensiero di questo pensiero, così come il naturale progresso della riflessione umana è passato dalla spontanea educazione dell'uomo — che è, si badi, lo spontaneo processo di svolgimento dello spirito — alla scuola, che è la forma riflessa e istituzionale dell'educazione.

Concepire il problema educativo o definire il concetto di educazione è lo stesso che creare una situazione spirituale nuova e determinata, base dell'ulteriore processo del pensiero. Il quale, conforme al ritmo dell'atto del pensare, realizzatore sempre di autocoscienza, sarà un pensiero avente per oggetto il concetto dell'educazione già conquistato, ossia lo spirito stesso in possesso di tale nozione. Che è il passaggio dalla spontaneità alla riflessione, proprio d'ogni atto determinato di pensiero. Per questo passaggio, se il problema prima era: — che cos' è l'educazione? — il problema ora è: — che cosa importa il concetto che noi abbiamo dell'educazione? — E in altri termini: — come dobbiamo intendere tale concetto, affinché il suo ideale sia vero, e perciò conforme e rispondente alla sua realtà?

14. — La verità.

La vecchia filosofia ammetteva una critica del sapere già acquisito dall' intelletto, destinata a saggiare il valore del sapere stesso, per accettarlo come vero o rigettarlo come falso. Donde la teoria dell'assenso, che soltanto il giudizio volontario potrebbe prestare alle idee presenti all' intelletto. E tale critica si faceva consistere in un misterioso ragguaglio della cognizione con la realtà; e la verità perciò si definiva equazione dell' intelletto alle cose. La teoria era certamente insufficiente, anzi assurda; ma aveva tuttavia un motivo di vero; e pel secondo giudizio che richiedeva intorno a ogni conoscenza che debba esser posseduta come verità, e per quel sentore, a cui accennava, di un accordo che il giudizio sulla verità del conoscere esige tra ideale e reale.

Non c' è conoscenza sensibile infatti che non sia percezione d'una sensazione, senza che perciò la sensazione preceda: non c' è, come sappiamo, atto di coscienza che non sia insieme atto di autocoscienza: non c' è conoscere

che non sia conoscer di conoscere. Perciò ogni conoscenza è nostra vera conoscenza in quanto giudicata, e mediante il giudizio raccolta e fermata nella realtà dell'autocoscienza, resa cioè attualmente *nostra*. E questo giudizio viene ad essere un ragguaglio dell' idea con la realtà; ma non con la realtà, come si credeva una volta, collocata di là dal soggetto in cui l' idea si rappresenta, anzi con la realtà che è il soggetto stesso. Quel che accettiamo come vero dei nostri pensieri, è quello che s'accorda con noi, ossia col sistema dei nostri pensieri, e si dica pure col sistema dei nostri bisogni, delle nostre aspirazioni, con la natura insomma della nostra personalità, dell' Io. Qui è la realtà; essa è la realtà che nel conoscere si oggettiva a se stessa, apparisce a sé come idea, o in altri termini, si idealizza; e quel quasi riflusso dell'attività idealizzatrice che è il riaffermarsi dell' Io nell'oggetto, o la soggettivazione, come abbiam detto, di quest'oggetto, che altro è se non un riassorbimento dell' idea nella realtà, e però l' instaurazione del valore di realtà o di verità nell' idea?

15. — La verità come svolgimento del pensiero.

Così la verità si riprova o verifica: cimentandola di continuo col reale, che è l'esser nostro, o, se si vuole, il mondo; ma il mondo che sia mondo nostro, o mondo della nostra esperienza. L' Io che è svolgimento (cioè, educazione), concepita l'educazione, verificherà il suo concetto cimentandolo con se stesso, col suo reale processo educativo. Ritrovandovisi dentro, egli potrà quindi sentirlo come l'adeguata idealizzazione o conoscenza dell'esser suo. Questo riscontro dell' idea con la realtà non è certamente quel paragone tra il noto e l' ignoto, a cui taluno ha ingenuamente ridotto il giudizio di verità, ma riscontro tra pensiero e pensiero: tra il pensiero che si giudica e tutti gli altri pensieri, il cui sistema costituisce

il nostro essere determinato. Noi diciamo più propriamente: atto di autocoscienza reale.

Né basta. Bisogna ricordarsi di ciò che nella *Pedagogia generale* fu detto del tempo in relazione con l'attività spirituale, di cui non è forma, ma contenuto; e avvertire che questo riscontro, di cui ora parliamo, tra l'idea e la realtà, non importa l'anteriorità della realtà all'idea, né il giudizio di verità presuppone come suo antecedente la conoscenza che si giudica. In entrambi i casi quello che è oggetto del nostro atto spirituale nasce collo stesso nostro atto; e il suo aspetto di anteriorità è un carettere della sua oggettività, poiché oggettivare è pure anteriorizzare, distinguere dall' Io, che è l'attualità, l'eterno presente. Con che si vuole osservare che quell' Io, quel sistema di pensieri, con cui si deve unificare il nostro pensiero vero, sorge e si realizza nell'atto stesso di questo nostro pensiero: e che niente trascende il nostro atto di pensiero, niente ne limita l'assoluta libertà.

Sicché la riprova della verità d'un pensiero è come lo svolgimento del pensiero stesso, il suo permanere nella vita dell' Io in atti sempre nuovi: ciascuno dei quali, nella sua attualità, è riprova di quel pensiero, veduto sempre in una nuova luce. E la riprova del concetto dell'educazione è un'ulteriore elaborazione dello stesso concetto attraverso il reale svolgimento dello spirito considerato come educazione.

16. — La scuola come svolgimento dell'educazione.

Questo svolgimento dello spirito, che abbiamo riconosciuto identico alla educazione, si realizza in tante forme concrete, che si raccolgono sotto la denominazione di *scuola*, nel senso più largo di questo termine, come l'insieme di tutte le attività teleologiche miranti all'educazione dell'uomo; onde si dice che uno fa *scuola* o *monta in cattedra* appena paia si proponga d'insegnare qualche cosa; mentre

non c'è nessuno, né dotto né ignorante, che senza proporselo non insegni già sempre qualche cosa. E la differenza consiste soltanto in ciò, che d'ordinario si fa scuola senza saperlo, e il maestro, o chiunque monti in cattedra, lo sa.

Differenza certamente non trascurabile, quantunque non sia giustificata l'interpretazione che si è soliti farne; poiché la scuola, ridotta, in tale dottrina, a mezzo dell'educazione, vien privata del suo vero valore e falsificata. La scuola infatti, se c'è, è essa stessa svolgimento dello spirito, cioè spirito: la suprema finalità che ci sia. La scuola non è strumento di educazione. La consapevolezza caratteristica della educazione scolastica è, come ogni altra consapevolezza, non diversificazione, ma incremento, ulteriore svolgimento o determinazione; e soltanto in questo senso, diversificazione: determinazione di ciò che è relativamente indeterminato. E questa determinazione ha fatto nascere propriamente l'oggetto della didattica: la scuola.

Così è che il processo reale dell' Io, con cui la riflessione critica sulla pedagogia riscontra il concetto dell'educazione, non è soltanto il processo educativo, o educazione in generale, ma la coscienza del processo educativo, o scuola. In altri termini, l' Io, in quanto coscienza di sé come svolgimento, poiché questo svolgimento è già scuola, non è più concetto dell'educazione, ma concetto di quell'educazione che possiede il proprio concetto: che è la scuola, a cui è sempre immanente già una pedagogia. E di qui nasce la didattica, non più teoria dell'educazione, in generale, ma della scuola come educazione consapevole di se stessa. La pedagogia genera la scuola, e la scuola genera la didattica.

17. — La didattica come svolgimento della pedagogia.

Generazione necessaria, che rende ragione dell'origine ideale della didattica e della reale natura del suo rapporto con la pedagogia. Necessaria, poiché non è possibile che

l'educazione, atto dello spirito, non pervenga alla consapevolezza di sé; questa appunto essendo la natura dell'atto spirituale: di farsi oggetto a se stesso. E realizzandosi l'educazione come scuola, la pedagogia non può essere reale coscienza di questo Io che è educazione, se non facendosi didattica.

Noi, bensì, penetrando nel segreto di questa logica dello spirito che è svolgimento, coscienza di questo svolgimento, e quindi coscienza di questo svolgimento cosciente in eterno processo, vediamo la necessità del dissolversi, oltre a quella del generarsi, della didattica. La vediamo nascere anch'essa da una differenza dinamica sorta dal seno stesso della pedagogia, come questa era sorta dalla filosofia; e come per la natura di tal differenza abbiamo visto che la pedagogia non è scienza che si aggiunga alla filosofia, ma quasi un caso concreto del problema filosofico, e perciò rientra *de iure* nella filosofia, così chiaramente pure si vede che né la determinazione dell'educazione come scuola, né quella della pedagogia come didattica ci fanno uscire rispettivamente dall'una e dall'altra; e che in conseguenza la didattica è un caso concreto del problema pedagogico, che è come dire, dello stesso problema filosofico. Tale infatti è la natura della distinzione dialettica, che fa discernere dalla pedagogia la didattica.

18. — Ragione storica della falsa distinzione della didattica dalla pedagogia.

La ragione, per cui, storicamente, s'è costituita una didattica distinta dalla pedagogia con una differenza di cui fu sempre disconosciuto il carattere dialettico, non è diversa da quella che impedì in passato la scoperta della verità circa l'identità di filosofia e pedagogia. Giacché, come si vedrà nella seguente trattazione, il concetto dominante in tutte le teorie della didattica com'è stata comu-

nemente intesa, — teorie di cui bisogna disfarsi per riattingere la concezione filosofica della pedagogia, — è appunto quel concetto della realtà come sostanza, che è il principio produttivo di tutte le differenze atomistiche, e si oppone per tal modo alla risoluzione della pedagogia come scienza particolare.

19. — Principio della distinzione dialettica tra didattica e pedagogia.

Qui basti accennare il principio della nuova distinzione dialettica.

La scuola, abbiamo detto, nasce quando ci accorgiamo di fare scuola. Allora diciamo di fare quella scuola che vogliamo. La scuola quindi si sdoppia in due scuole: la scuola che facciamo e la scuola che vogliamo fare: la scuola e il suo programma.

La differenza tra i due termini non può non apparire grandissima: la scuola è qualcosa che si vien facendo, il programma invece una cosa fatta. Quella è in atto; questo, cosa, sostanza, un che di chiuso, e conchiuso, che è in sé quello che è, con le sue leggi, che son pure le leggi che governeranno quell'atto.

Data quest'opposizione, i due termini non sono riducibili di certo. E se il programma, come concetto dell'educazione, è la pedagogia, la didattica come teoria della scuola onde si realizza il programma, si distinguerà nettamente dalla pedagogia. La didattica invero si muove costantemente dentro codesto presupposto d'un certo programma educativo, d'un certo ideale svolgimento dello spirito, che sia da recare in atto. E quando perciò si scopra l' insussistenza di questo presupposto, essa è destinata ad essere riassorbita nella pedagogia (e con questa, nella filosofia).

L' insussistenza del presupposto, d'altra parte, non si può scoprire se non attraverso lo stesso sviluppo della

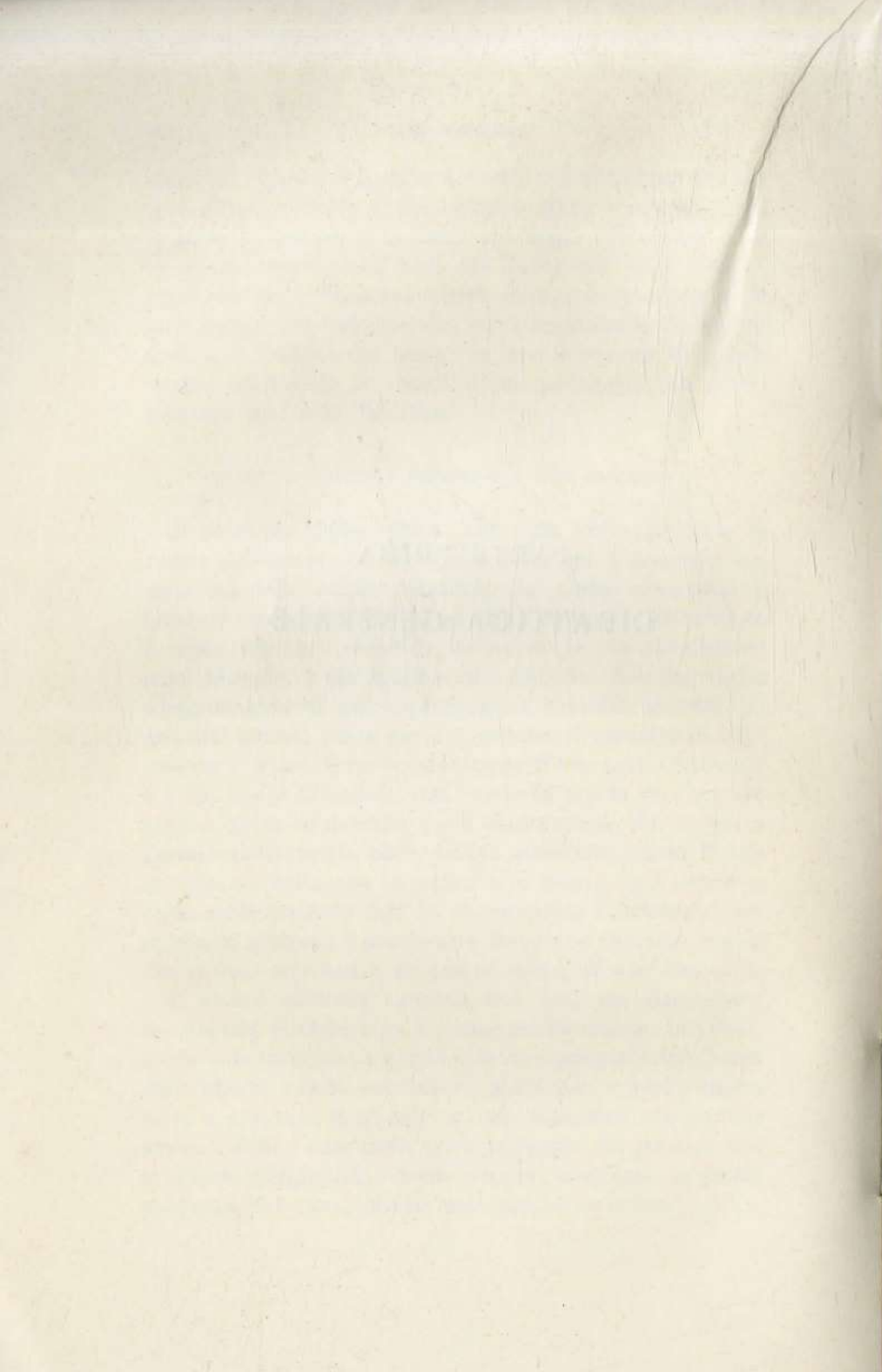
didattica; giusta la legge universale dell'autocoscienza che si realizza soltanto nello sviluppo della coscienza. Così la filosofia conquista la sua reale verità attraverso tutte le scienze particolari; così noi l'abbiamo vista conquistare una parte della sua verità attraverso la critica della pedagogia; così vedremo che verrà approfondendo questa critica, e rassodando perciò la sua conquista di quella verità, attraverso la critica d'una pedagogia più determinata, qual' è la didattica.

20. — *Genesi e dissoluzione della didattica.*

Il principio della critica, che, una volta additata la radice dell'errore da correggere, sarà poi il principio costruttivo della nostra didattica, può ormai esser chiaro. Quanto è necessaria la genesi della didattica, altrettanto è, come abbiamo avvertito, necessaria la sua dissoluzione nella filosofia, o pedagogia come filosofia. Giacché quello sdoppiamento di scuola-programma e scuola in atto deriva dal fissare, come pur s' è veduto, il concetto di educazione a guisa di rappresentazione d'una certa sostanza: e l' Io, che è la scuola vera, vede la scuola di rimpetto a sé, a guisa di modello a cui conformarsi. Ma, scoperto l'errore della teoria che rendeva possibile questo fissare il concetto nella sua oggettività, e inteso ogni concetto come realizzamento dell' Io che acquista coscienza di sé, scuola-programma e scuola-atto diventano tutt'uno, e quel che si vuol fare non è, né più né meno, di quel che si fa.

Il nostro edificare tuttavia non sarà un distruggere, se vale pur qualche cosa il riconquistare sempre la verità, anche solo tornando a quella difficile e agognata freschezza della libertà e della spontaneità spirituale, a quella chiara luce, a cui non si giunge se non traendosi con grande sforzo e fatica fuor della selva selvaggia dei pensieri che si dicono pregiudizi, e sono sempre, anch'essi, le prime parvenze del vero; insufficienti perché le prime.

PARTE PRIMA

DIDATTICA GENERALE

CAPITOLO I.

L'etica del sapere.

1. — La disciplina condizione della scuola.

Non c'è scuola senza disciplina. La quale si potrebbe definire, a primo aspetto, la condizione della scuola, o l'antecedente prossimo necessario dell'insegnamento scolastico. E dico di quello scolastico, perché un qualsiasi insegnamento è pur possibile senza la disciplina intesa in questo senso empirico di condizione della scuola: nel senso cioè di governo positivo e reale dell'insegnante, o riconoscimento pratico della sua autorità. Ché a tutti noi certamente accade di imparare da persone che incontriamo la prima volta, alle quali non siamo legati da nessun vincolo di soggezione, e da persone sulle quali noi stessi esercitiamo un'autorità: dai nostri sottoposti, fin dai nostri figliuoli, e da tutti i bambini a noi familiari, i quali ci scoprono di continuo con loro atti, parole, o semplici sguardi qualche cosa di nuovo, d'osservabile e d'istruttivo, che viene ad accrescere il patrimonio del nostro sapere, e che, tutti insieme, non c'è ragione di non considerare come una sorta, anch'essa, d'insegnamento. Ma è un insegnare che non sa d'insegnare, e un apprendere che non sa d'apprendere. Non è scuola.

La scuola, invece, pubblica o privata, dei maestri o dei genitori, — poiché anche i genitori insegnano sapendo d'insegnare, — presuppone questo riconoscimento pratico dell'autorità del docente, che è la disciplina. Concetto, bensì, che ha bisogno di essere analizzato.

2. — *L'autorità come unità di legge e di volontà.*

L'autorità è il principio d'ogni governo esercitato da una volontà che rappresenta e fa valere la legge. La legge per se stessa non è attività, ma termine di riferimento di un'attività, in quanto è o può essere saputa o voluta; e come tale, non può farsi valere o imporsi. Affinché la legge abbia vigore, e quindi valga da legge, bisogna, per usare una espressione di Aristotele, che sia animata [1]: bisogna cioè che vi sia una volontà che voglia la legge, e non sia essa stessa la legge; in guisa che questa non sia più termine d'attività, ma divenga essa medesima attività, forza viva e operosa.

Tale unità di volontà e di legge non è, come per altro parrebbe da questa esposizione, un risultato dell' incontro dei due principii, legge e volontà, ciascun dei quali originariamente stia per sé. L'unità, anzi, è il presupposto sì della volontà e sì della legge, che a noi appariscono due cose distinte e separate soltanto in séguito all'analisi che si fa del concreto; e il concreto analizziamo in quanto empiricamente conosciamo volontà destituite d'autorità e leggi prive di vigore. E dico empiricamente, perché, a ben riflettere, si troverebbe che a quelle tali volontà non manca in modo assoluto ogni autorità, bensì una certa autorità, propria invece d'altre volontà, e che a quelle tali leggi non manca proprio ogni vigore, bensì il vigore d'altre leggi: ché nessuna volontà ha una autorità indeterminata, e nessuna legge ha un vigore sterminato.

3. — *Unità originaria della legge con la volontà.*

Questa legge animata, questa unità di legge e di volere, costituisce l'autorità; non perché la legge renda auto-

[1] *Eth. Nic.*, V, 7, 1132 a 21: ὁ γὰρ δικαστὴς βούλεται εἶναι οἷον δίκαιον ἔμψυχον.

revole la volontà, né perché la volontà renda autorevole la legge: ciò che implicherebbe l' indipendenza originaria dei due principi dell'autorità; quell' indipendenza che abbiamo esclusa; ma perché l'autorità è la volontà della legge o la legge della volontà, che è il medesimo. Vogliam dire, che il fondamento dell'autorità non è da ricercare in nessuno dei due elementi astrattamente presi, bensì nella loro unità originaria.

Una volontà che non fosse autorevole per avere la legge in se stessa, non potrebbe diventar mai tale, perché non potrebbe mai immedesimarsi con la legge. Di che basta a farci persuasi il considerare che ogni immedesimazione, che par nuova, d'una volontà con una legge, presuppone una medesimezza anteriore: presuppone la volontà già rappresentante d'una legge, di cui la nuova è soltanto esplicazione ulteriore: essendo evidente che una nuova legge suppone almeno quella che conferisce al legislatore il potere di legiferare. E dove i poteri sian divisi, come accade negli Stati moderni, e la legge rappresentata dal potere esecutivo distinto dal legislativo, non è che il potere esecutivo, in quanto distinto dal legislativo, riceva la legge, ma egli è che lo Stato, di cui i vari poteri sono organi, può con la sua volontà sostanziale sviluppare via via tutte quelle leggi, in cui esso realizza il proprio valore etico.

Una legge poi, che non fosse autorevole per esser già volontà, non potrebbe diventar volontà mai. E anche di ciò basterà a persuaderci il considerare che, se è possibile immaginarsi con Dante leggi morte, a cui nessuno ponga mano, affatto impossibile è pensare una legge nata morta: perché chi dice legge, dice un imperativo, che è giudizio, e suppone sempre il soggetto che giudica: anzi è un soggetto che giudica.

4. — *La legge come giudizio, e presenza dell' Io in ogni giudizio.*

Questo punto merita di esser con cura esaminato perché è di quelli che si possono ritenere quasi centri di conversione del pensiero dal realismo antico all' idealismo moderno. La questione della presenza del soggetto nel giudizio, onde si costituisce una legge e ogni valore pratico, ci riconduce alla questione fondamentale della presenza del soggetto nel giudizio o, in genere, nella verità: che è stata uno dei punti principali della nostra teoria nella *Pedagogia generale.*

Questa presenza del soggetto nel giudizio è da tenersi fermamente innanzi da chi voglia una volta orientarsi nei problemi filosofici. Essa importa che ogni giudizio che non abbia l' Io a soggetto della proposizione, con cui grammaticalmente si esprime, è veramente parte integrante (come oggetto) d'un altro giudizio il cui soggetto è appunto l' Io. Il dire pertanto che « Napoleone vinse la battaglia di Austerlitz », è espressione ellittica d'un pensiero, che, espresso pienamente, sonerebbe invece: « Io penso che Napoleone vinse la battaglia di Austerlitz », come chiaramente apparisce tutte le volte che si ha special motivo di richiamare l'attenzione sul legame, del resto così ovvio e naturale, che l'affermazione nostra ha col nostro soggetto. Cioè, il giudizio nella sua concreta realtà è sempre bensì coscienza (affermazione) di qualche cosa, ma fondamentalmente coscienza di noi in quel qualche cosa: *autocoscienza* come *coscienza.* Diviso che sia l'oggetto dell'affermazione dal soggetto, esso diventa inintelligibile: cioè, viene annullato.

Ordinariamente, per l' insufficiente concetto che si ha della natura del soggetto, si crede che l'universalità, e quindi la verità d'un giudizio, consista appunto nel suo farsi indipendente dal soggetto in cui nasce, e nel sepa-

rarsene per acquistare una piena autonomia oggettiva. Il che, in un certo senso [1], è vero: ma è vero anche il contrario; perché noi sappiamo già che la riprova dell'universalità e verità d'un giudizio, e la sua stessa oggettiva intelligibilità, consiste nel farlo giudizio nostro, ossia trovarlo o produrlo in noi come atto nostro: che è appunto la vera, reale e non fantastica, universalità di tutto ciò che abbia valore per lo spirito.

5. — *La legge come espressione di volontà.*

La legge, che è anch'essa un giudizio, non è formulazione di taluni rapporti oggettivi di là dalla volontà del legislatore, ma formula appunto di questa volontà. Né così deve parere che tutta l'oggettività della legge svanisca, e l'autorità venga da ultimo a ridursi alla mera soggettività del volere, quasi a un solo dei due elementi che abbiam detto costituire l'autorità. Per evitare questo equivoco, convien qui distinguere tra volere e volere: tra un volere che può dirsi *empirico*, perché noi lo vediamo nell'esperienza limitato dalla legge; e un volere *assoluto*, come quel volere, che, scrutato con una riflessione superiore alla prima frammentaria osservazione, ci si dimostra, anzi che limitato dalla legge, esso stesso piuttosto la legge. Insomma, il volere formulato nella legge, non è il volere stesso dalla cui unità con la legge s' è detto sca-

[1] Il giudizio vero (come la bella poesia e la buona azione, e tutto insomma che esprima la vita dello spirito, e perciò abbia un valore) è sempre impersonale, non perché non s' incarni in una persona (o piuttosto non sia l' incarnazione della persona), ma perché il pensiero in atto è universale. È vero che la verità ha un valore indipendente dall'uomo che la scopre e che muore infatti, laddove essa sopravvive immortale, tanto più universalmente riconosciuta quanto men legata a nomi e casi particolari; ma è anche vero che tutto ciò ha un significato perché si sottintende che la verità rigermoglia sempre nello spirito immortale che se ne rifà autore e mallevadore.

turire l'autorità. E la differenza consiste proprio in ciò che il primo contiene in sé la legge, il secondo no. Non che vi siano in realtà due voleri; ma vi sono due aspetti del volere, o due momenti del processo in cui il volere consiste.

6. — *Riconoscimento dell'autorità. Giudizio teorico e giudizio pratico.*

Ma a costituire la disciplina, e qualsiasi governo, non basta che ci sia un'autorità. È necessario che questa sia riconosciuta praticamente. Riconosciuta, col consentire che l'autorità c'è; praticamente, in quanto questo consenso non si limiti a un semplice giudizio, e si determini in un giudizio concreto. Per assegnare la differenza tra riconoscimento teorico e riconoscimento pratico (che sono i modi di esprimersi comuni, assunti nella terminologia filosofica dal Rosmini) non giova dire che il riconoscimento teorico è riconoscimento dell' intelletto, e quello pratico, della volontà; perché l' intelletto non è altra cosa dalla volontà. Né assegnarla si può in altro modo, che comunque presupponga la comune distinzione, meramente astratta, di conoscere e di volere. Convien piuttosto distinguere un giudizio astratto da un giudizio concreto: un giudizio che si arresti a considerare l'oggetto in sé, da un altro giudizio che l'oggetto consideri nella sua immanente relazione col soggetto, e quindi col mondo, nella cui coscienza il soggetto si realizza. Sono infatti due giudizi diversissimi. Non che realmente si diano giudizi della prima specie, e giudizi della seconda, formanti due classi distinte e separate. Ché distinzioni di questa fatta, per un'analisi dello spirito conforme al principio e al metodo di tutta questa nostra ricerca [1], non sono possibili. Ma nella dialettica dello spirito in

---

[1] *Sommario*, I, part. I, cap. II, § 5.

cui un giudizio non si può formulare senza divenire esso stesso oggetto d'un secondo giudizio, in questo eterno sdoppiarsi dell'atto spirituale, in atto e in fatto, in percezione e sensazione, giudizio e giudicato, in questo continuo morire del presente in un più vivo presente, il giudizio, lo stesso giudizio, è concreto nell'attualità sua, ma è astratto appena divenga un fatto, contenuto d'un nuovo atto giudicativo. Sicché il giudizio reale, che *giudica* tutti i giudizi, è concreto; e questi giudizi, giudicati dal giudizio concreto, sono astratti.

Il giudizio concreto è pratico; laddove il giudizio astratto è sempre teorico nel senso per cui in ogni tempo si è opposta la teoria alla pratica: nel senso per cui esso definisce o constata l'essere, ma prescindendo dal soggetto che è quello invero che definisce o constata. Quel senso, per cui lo spirito teorico si è sempre pensato che non importi incremento o svolgimento o creazione del reale, anzi presupponga tutto realizzato e determinato il reale, che è il suo reale, e che esso perciò conosce. Laddove lo spirito pratico ha che fare con una realtà, che è sua creazione, e che non sarebbe perciò mai senza di esso.

Orbene, il giudizio concreto, come quell'atto in cui il soggetto si pone, e non in un mondo preesistente, ma in un mondo (il giudizio, la realtà del giudizio) il cui generarsi coincide con lo stesso atto del soggetto, è essenzialmente pratico, creativo; e propriamente, autocreativo.

7. — *Astrattezza e inesistenza del mero giudizio teorico.*

Il giudizio teorico, appunto perché astratto, non esiste. E il caso famoso di Medea, che dice: *video meliora proboque, deteriora sequor* [1], dove il poeta distingue come atti concreti non pure il riconoscimento pratico (*sequor*) e il teorico (*probo*), bensì anche il conoscere e il ricono-

[1] OVIDIO, *Metam.*, VII, 20-1.

scere come due momenti successivi del riconoscimento teorico: questo caso proverbiale, che pare specchio fedele della più frequente esperienza umana, non è altro che un' interpretazione inesatta del giudizio. Di che non sarà, credo, da meravigliarsi, poiché la teoria del giudizio, a cui ci riferiamo, ai tempi di Ovidio non era nata!

In primo luogo, è un semplice equivoco che prima si veda e poi s'approvi ciò che è degno di approvazione; poiché vedere ciò che è degno d'approvazione non vuol dir altro, chi ben l' intenda, che approvarlo. Non ci sono, infatti, le cose e poi, per dir più, le loro qualità, ma il concetto d'una cosa è costituito, tra l'altro, dalle sue qualità.

In secondo luogo (ed è quello che più ci preme in questo proposito) approvare il meglio e appigliarsi al peggio può significare soltanto questo: il meglio degli altri è il peggio mio, e il meglio mio è il peggio degli altri; contando fra questi altri magari gli stessi Dei. Non scrisse a ragione un poeta: *Victrix causa deis placuit, sed victa Catoni*? [1]

Si potrà anche dire: — Capisco che in sé il meglio sarebbe il contrario di quel che fo; ma per me ora, nei miei panni, in queste circostanze, con questi occhi, e questa passione che mi riempie il cuore, quello sarebbe il peggio, e il meglio è il contrario. — Comunque, se per giudizio s' intende quel che si deve intendere, la formulazione non dell'essere in sé, ma del soggetto, evidentemente nelle parole di Medea non ci sono due atti di riconoscimento, uno teorico e l'altro pratico, ma un solo, quello pratico. Dentro il quale va ricercato poi il riconoscimento teorico che è, s' è già detto, semplice giudizio astratto. Il riconoscimento pratico infatti non consiste nel limitarsi a dire: « Io approvo questo », o « Questo è approvabile, e però sarà bene che da me si faccia ». Codesto

---

[1] LUCANO, *Pharsal.*, I, 128.

sarebbe ancora giudizio astratto, la cui verità si realizza soltanto nel fare effettivo (*sequor*), che non è notizia che Medea dia agli altri o a se medesima, bensì *azione*. Giacché l'azione è il vero, reale giudizio (o volontà, che si voglia dire); essa è il giudizio, di cui l'altro intorno al valore dell'azione, che, in sé considerata, si presenta certamente come tale che potrebbe anche non esser recata ad effetto, è semplicemente oggetto o contenuto.

8. — Il riconoscimento pratico dell'autorità implica una pluralità di soggetti?

Il riconoscimento pratico dell'autorità, come tale giudizio concreto, rende l'autorità positiva e reale, e costituisce, come s' è notato, la disciplina. Arrogarsi un'autorità che non sia riconosciuta da nessuno, non è certamente instaurare l'autorità stessa. Pare si possa tutt'al più aspirare all'autorità, meritarla, non darsela: per ottenerla effettivamente è d'uopo che altre volontà concorrano nella nostra, e la riconoscano. Pare insomma che qui intervenga e s' imponga un elemento di socialità, e però un principio di quel monadismo, che noi abbiamo rigorosamente escluso dalla nostra concezione pedagogica: e non è possibile certamente farvi ricorso se il soggetto è uno, universale, assoluto.

9. — Il riconoscimento interno al soggetto come oggetto universale.

Ma per intendere anche qui la vera natura della società in cui si svolge la realtà spirituale e sorgono pure i motivi a cui obbedisce quella filosofia (monadistica) che ritiene di dover assumere una pluralità infinita di soggetti, bisogna guardare un po' più attentamente dentro alla natura di questo atto spirituale, che è il riconoscimento pratico. Anche nel problema del linguaggio sembra ine-

vitabile la concezione dello spirito come individuo tra individui consociati e cooperanti a una medesima produzione spirituale; e noi vedemmo a suo luogo [1], che la vera società in cui il linguaggio si celebra, non è quella che trascende l' individuo per collegarlo con altri individui, bensì quella che l' individuo, soggetto universale, stringe in sé con se stesso. Vedemmo che parlare agli altri è parlare a se medesimo, e quando agli altri si parla davvero, essi e noi siamo un solo. Così, per intendere ora come gli altri possano riconoscere l'autorità nostra, e che cosa importi questo riconoscimento, sarà opportuno considerare se il riconoscimento altrui dell'autorità nostra non presupponga prima di tutto un nostro riconoscimento di questa nostra autorità. Al qual proposito potrebbe forse bastare quell'osservazione comune, che non possiamo esser rispettati dagli altri, se non cominciamo a rispettarci da noi: ragione per cui è dovere d'ognuno, — d'ognuno almeno che voglia essere rispettabile, — di rispettarsi. E che è il riconoscimento pratico dell'altrui autorità se non farsi una legge della sua legge, e però della sua volontà ? Ebbene, se il riconoscimento pratico dell'autorità importa un immedesimarsi di volontà, quell'affiatamento spirituale che è universalizzazione, cioè vera e propria spiritualizzazione, il primo riconoscimento pratico, e la radice d'ogni altro, è quello che il soggetto stesso autorevole tributa alla legge della propria volontà. Ond' è che il *rispettare noi la legge che noi abbiamo fatta, è la prima condizione d'ogni disciplina e d'ogni governo.*

Il concorrere delle altre volontà nella nostra non è effetto di suggestione, come si dice, o d' imitazione, né conseguenza di misterioso prestigio, né un piegarsi e prostrarsi di volontà deboli a una volontà forte (tutte parole vuote di senso), ma è la legge stessa dello svolgimento spirituale: quella stessa legge, per cui due par-

---

[1] *Sommario*, vol. I, parte I, cap. IX.

lanti, anche se usino dapprima lingue diverse, infine accade pur necessariamente che s' intendano. Perché il soggetto è uno, una la volontà; e il problema, se mai, sarebbe non il coincidere ma il divergere delle volontà. Problema insolubile, se la volontà fosse una sostanza, e non piuttosto, come s' è più volte avvertito nella *Pedagogia generale,* un processo di autocreazione, in cui non c' è né la volontà, né una data volontà, bensì il formarsi della volontà e d'ogni data volontà.

10. — *La disciplina come dovere del maestro.*

Nella scuola la volontà del maestro riesce ad essere la volontà degli scolari; ma non in quanto una volontà e l'altra rimangono quelle stesse che erano prima d' incontrarsi nella scuola. La volontà della scuola è una sola volontà quando la scuola c' è; quando il maestro è maestro, e però insegna; quando gli scolari sono scolari, e imparano. Un *quando,* che è un *sempre* e un *mai*; è lo stesso primo giorno di scuola, e non è nemmeno l'ultimo. Altrimenti lo spirito non sarebbe processo, ma cosa bell'e fatta, o che prima si fa, ma poi è fatta.

Realizzare la disciplina, o realizzare una volontà-legge riconosciuta dagli scolari, potrà esser dunque lo stesso che realizzare la propria volontà di maestro. *La disciplina non è il dovere dello scolaro, anzi il dovere fondamentale del maestro.*

11. — *La disciplina come volontà del maestro. Amore e forza.*

Ma che significa realizzare la propria volontà ? Questa volontà (occorre dirlo ?) è lontanissima dal capriccio, dalla volontà irrazionale, cieca, misteriosa, egoistica: da ogni forma insomma di volontà ripulsiva. Una volontà ripulsiva, lungi dal favorire, impedisce ed ostacola la formazione di quella volontà che dev'essere la volontà

d'un maestro: volontà sua non per non esser d'altri, anzi per esser di tutti (nel mondo in cui vuole): volontà universale. Si potrebbe dire che la volontà del maestro è amore, se a questo nome non andasse congiunta certa idea di dolcezza indulgente, di pieghevolezza sollecita, di rinunzia a una propria risoluta ed energica forma di personalità, che ripugna al fondamento della disciplina, all'autorità; anzi al fondamento dello stesso fondamento: alla legge. Giacché par che l'amore nella sua spontaneità sia eslege: pronto sempre al perdono anche dove la dura legge dovrebbe spiegare la sua forza.

12. — Critica della dottrina del Rousseau.

Chi ha profondamente meditato il problema dell'educazione preferirebbe piuttosto la forza, la pura forza, almeno per la prima età, quando sembra non si sia capaci di sentir ragione. « Usate la forza coi ragazzi », scrisse il Rousseau in una celebre pagina, « e la ragione cogli uomini; questo è l'ordine naturale: il savio non ha bisogno di leggi. Trattate il vostro allievo secondo la sua età. Cominciate a metterlo al suo posto, e tenetevelo sì forte che egli non tenti più di uscirne. Allora, prima di sapere che sia saggezza, egli ne praticherà l' insegnamento più importante. Non gli ordinate mai nulla, assolutamente nulla. Non gli lasciate neppur immaginare che pretendiate esercitare veruna autorità su di lui. Sappia solamente ch'egli è debole, e voi siete forte; che, pel suo stato e pel vostro, egli è di necessità alla mercé vostra; lo sappia, lo impari, lo senta; senta di buon'ora sulla sua testa altèra il duro giogo che la natura impone all'uomo, il pesante giogo della necessità, sotto la quale convien che ogni essere finito pieghi: veda questa necessità nelle cose, non mai nel capriccio degli uomini: il freno che lo trattenga, sia la forza, e non l'autorità. Ciò da cui deve astenersi, non glielo proibite; impediteglielo, senza spiegazioni e

senza ragionamenti; quel che gli accordate, accordateglielo alla sua prima parola, senza sollecitazioni, senza preghiere, sopra tutto senza condizioni. Accordate con piacere, non rifiutate se non con rammarico; ma tutti i vostri rifiuti siano irrevocabili; nessuna importunità vi scuota: il no una volta pronunziato sia un muro di bronzo, contro il quale il ragazzo non avrà esaurito cinque volte o sei le sue forze che non tenterà più di abbatterlo » [1].

Ed è tutto vero, ma con una riserva importante, e quindi un generale attenuamento di questo senso di rigidezza accasciante che è espresso tanto mirabilmente nello stile del gran Ginevrino. E la riserva è, che la forza non esclude la ragione, anzi è la forza della ragione, perché il duro giogo della necessità non è imposto dalla natura all'uomo, ma l'uomo stesso se lo impone; e se lo impone non per abdicare alla propria libertà, anzi per celebrarla.

13. — La volontà come unità di forza e di amore, di necessità e libertà.

Il Rousseau, con quel suo ideale di educazione naturale, proponeva all'educazione umana di agire come natura. Il nostro ideale è diverso, perché quella sua natura non la vediamo più, com'egli la vedeva, di là dallo spirito, ma dentro di questo, e nient'altro che suo astratto momento. E la natura, spiritualizzatasi, consente non pur la conciliazione ma l' integrazione della necessità giustamente richiesta dal Rousseau, con la libertà. Giacché la volontà dell'educatore è bensì necessità, e necessità pari a quella della natura, per cui quel che è fatto è fatto, e *infectum fieri nequit*, come dicevano i latini: quella necessità, per cui non solo il morto non può resuscitare, ma neanche chi deve morire può esser salvato; poiché il dover morire è già inizio dell'ineluttabile. E tutto,

---

[1] *Émile*, liv. II; Paris, Didot, 1808, t. I, pp. 120-1.

sempre, anche quando par che duri, o sia un futuro, *actum est*. È questa necessità il contenuto d'ogni volontà nell'atto stesso che vuole; perché vuole quello che vuole; non volere quel che vuole è per la volontà lo stesso che non essere. Vogliam dire che la volontà si costituisce, essa stessa, volontà d'un certo voluto, che è posizione di legge [1], come già osservammo. Di legge, anche quando paia che il voluto sia semplice volibile; paia, s' intende, nell'atto stesso del volerlo; ché un giudizio postumo non importerebbe più nulla. E ci sono azioni che noi compiamo con la coscienza di far qualche cosa che si possa fare e si possa anche non fare; il vero voluto allora non è l'azione astratta, bensì quell'azione come un'azione che si possa fare e si possa tralasciare. Ogni atto di volontà è un *decretum mentis*, un'affermazione assoluta d'una legge del nostro volere.

14. — Il realizzarsi della libertà nella necessità e del soggetto nell'oggetto.

Questa è già la nota legge dello spirito. Poiché il volere non è altro che la concretezza del sapere, del conoscere; e il conoscere sappiamo non esser altro che porsi come oggetto; e quindi trovarsi innanzi una realtà, in cui lo spirito da prima non riconosce, e non può riconoscere, se medesimo; e la chiama natura. La quale pertanto non è se non questa determinatezza positiva dello spirito, in cui lo spirito che non si riconosce s' è fatto straniero a se medesimo. Dire oggetto, è dire l'altro dallo spirito (spirito fattosi altro a se stesso); non più l'atto spirituale, ma il fatto di quest'atto. Il fatto, la cosa, l'oggetto, la natura ci s' impone in quanto è l'opposto dello spirito come attualità; ed è tuttavia un opposto,

---

[1] [Cfr. i miei *Fondamenti della Filosofia del diritto* 3, Firenze, Sansoni, 1937, cap. VI].

al quale lo spirito non si potrebbe sottrarre senza cessar di essere, poiché in esso si realizza. Ma appunto questa impossibilità, in cui lo spirito si viene a trovare di sottrarsi all'oggetto, dimostra la soggettività di quest'oggetto; perché l'essere l'oggetto autodeterminazione del soggetto è la ragione per la quale non é possibile che il soggetto non abbia presente a sé l'oggetto, e non lo conosca o riconosca (che è lo stesso).

Allorché, considerando l'attività spirituale nella sua assoluta concretezza, diciamo volere il soggetto e legge l'oggetto, divien chiaro che la necessità vera della legge si può concepire solo ad un patto: che si concepisca, secondo si diceva testé, come celebrazione della libertà del volere. Volere non sarebbe un volere non soggetto alla necessità della legge: non solo non sarebbe libero, ma non sarebbe del tutto. E d'altra parte, una legge in cui non si attuasse la libertà del soggetto, non sarebbe necessaria; che è come dire che non sarebbe legge.

15. — La libertà come processo.

Può sembrare che questa deduzione provi troppo. Infatti, malgrado tante avvertenze, sarà sempre difficile tenere ben fermo il concetto anche poco fa ripetuto, che lo spirito non è, ma si fa; non è cosa, ma processo. Secondo la nostra deduzione, il volere non si può concepire se non libero e soggetto alla necessità della legge. — Ma dunque, si dirà, non c' è schiavitù, non c' è ribellione? — E noi risponderemo che sì c' è questo e altro ancora, ma sulla stessa via dello spirito, come grado di libertà e di rispetto alle leggi. Anche qui bisogna ripetere: lo spirito è sempre libero, e non è mai libero; ha sempre una legge, e non ne ha mai una.

Appunto in questa dinamicità è l'essenza morale del volere: cioè nella sua conquista eterna della sua legge. E poiché la legge è ciò che dev'essere, ciò che è bene che

sia, il bene stesso, codesta essenza del volere, è nella sua infinita creatività del bene: che è come dire, di se stesso. Una volontà che esaurisce la propria attività creatrice, adagiandosi poscia in una forma assoluta di bene (o presupposto bene) perfetto, e appagando interamente tutte le proprie aspirazioni morali, s' impietrerebbe nel suo risultato, e cesserebbe di essere quell'atto in cui la spiritualità consiste; si spoglierebbe *ipso facto* d'ogni virtù morale, poiché non è moralità dove non è movimento, vita, creazione del proprio mondo e attuale incremento della realtà.

La volontà è libera facendosi libera; è soggetta alla legge che essa viene creando senza posa; e in questo suo doppio e unico lavoro reca in atto il proprio essere di volontà. La quale pertanto è bensì amore; ma non amore cieco, sibbene razionale; forza, come vuole il Rousseau; ma non la forza rigida delle cose morte, sibbene la forza plastica e reiva della stessa energia dello spirito.

16. — La libertà come amore.

La volontà del maestro che instaura la disciplina, è amore di se stessa, prima d'essere amore degli scolari, o quello spirito comune d'amore, in cui si accomunano maestro e scolari. Amore è unità spirituale, vita fusa e concorde, affiatamento, intimità, spontaneità, libertà: poiché le anime che ne sono avvinte, nelle loro reciproche relazioni non sentono quel limite, che anche le anime si oppongono scambievolmente, ove ciascuna di esse non sia veramente anima per l'altra: e non sentendo tal limite, hanno nei loro rapporti, invece che un ostacolo, un sostegno, un aiuto e un vantaggio alla esplicazione delle loro spontanee aspirazioni, al raccoglimento intimo, a quella piena soddisfazione dello spirito che sente la propria infinità. Ora tutto ciò è possibile nella comunione

con gli altri, quando già ci sia nell' interno dell'animo nostro: quando noi non siamo in discordia con noi medesimi, e il sistema della nostra vita spirituale si sia costituito armonicamente in perfetto accordo e unità di carattere intellettuale e morale: quando insomma nella nostra vita spirituale si sia organizzata davvero una personalità, e l'autocoscienza, anzi che distrarsi di continuo nel flusso della coscienza, rimanga costantemente il centro vivo, nel quale si raccolgano e unifichino tutti i nostri pensieri.

Il maestro che sia una personalità vivente, o che abbia, come pur si dice, un'anima, è il maestro che si accattiva gli animi degli scolari. I quali gli si accostano ed entrano nella sua vita spirituale non per altro che per quella trita e proverbiale ragione che amore genera amore; volta bensì a miglior senso che questa sentenza non abbia nel pensiero comune. Ché l'amore genera amore, non perché si ricambi e compensi le disposizioni benevole altrui a nostro riguardo, ma per quella stessa ragione per cui la Divina Commedia di Dante Alighieri ha generato tutte le infinite Divine Commedie di quanti sono *entrati* nello spirito del poeta: poiché lo spirito è universale, e non ci sono io di contro agli altri, ma io e gli altri, tutti, siamo uno: Io, o quell' io che non ha plurale.

17. — L'amore come razionalità.

La volontà non è amore cieco: quell'amore che guasta i ragazzi affidati alle nostre cure perché alieno dall'ostacolare e constristare menomamente la loro libertà e spontaneità: quell'amore, tutto tenerezza, che è all'estremo opposto del duro pesante giogo del Rousseau. E già il mito di Amore cieco è una delle più pedantesche creazioni dell'astratto razionalismo, che s'annida nella stessa fantasia popolare. L'Amore è occhiuto come Argo; e bene

è stato detto che amare è comprendere. Non per nulla la madre è la prima e la più grande educatrice. L'amore cieco è l'amore, per così dire, veduto dal di fuori: la passione giudicata da chi ne è scevro: ogni volta, una certa passione, non la passione. Giacché sarebbe un bel caso che si desse in effetti quell'apatia assoluta, di cui favoleggiarono nell'antichità gli stoici, una delle sette filosofiche più *appassionate* pei loro dommi che ci siano mai state! [1]

Il vero è che l'amore, come ogni aspetto della vita dello spirito, ha i suoi gradi e il suo divenire nel divenire dello spirito. Dire che dev'essere razionale è affermare anche per l'amore il carattere dinamico, quel procedere dello spirito a una realizzazione sempre più piena di se stesso, che è appunto tutta la sua natura. L'errore consiste nel credere che tal processo possa una volta arrestarsi, e si possa quindi smarrire del tutto la razionalità. La quale consiste in quel determinarsi della libera autocoscienza assoluta nelle forme positive della coscienza, onde si viene progressivamente costituendo storicamente la stessa realtà dell'autocoscienza; onde questa ritrova in sé un essere che è necessario, e che forma l'aspetto oggettivo della razionalità mentre la libertà del determinarsi dell'autocoscienza ne costituisce l'aspetto soggettivo. Questo amore razionale, questa libertà nella legge, questa necessità che all'uomo non è imposta, ma da lui stesso creata nell'attuare liberamente la propria natura, questo segreto della disciplina, in cui si risolve il gran problema pedagogico della conciliazione dell'autorità del maestro con la libertà dello scolaro, ci si scopre pertanto non uno specifico concetto didattico, ma, alla stessa guisa d'ogni altro concetto discusso in Pedagogia, lo stesso concetto filosofico dello spirito.

---

[1] [Cfr. il mio studio posteriore *Il sentimento*, nel vol. *Introduzione alla filosofia*, pp. 38-67].

18. — Esser uomo.

Che cosa dunque deve fare il maestro verso i suoi scolari per instaurare insieme con loro quella vita comune che gli tocca di vivere nella scuola? Quel medesimo che deve fare ogni uomo, insieme con altri uomini o da solo, per instaurare quella qualsiasi vita, che a lui tocchi di vivere, e che non può essere mai altro, naturalmente, che vita spirituale.

Si potrebbe dire: *esser uomo!* Giacché esser uomo significa appunto creare se stesso: quindi, libertà e necessità, volontà e legge, amore e ragione; due termini, sempre, in uno: due opposti, attraverso i quali si dispiega in eterno ritmo la vita dell' Io, in cui si concentra ogni umanità.

19. — Il dovere del maestro e di ogni uomo.

Ogni uomo, si badi bene, non è per natura uomo. Nessuno di noi è niente: e per essere uomo non significa godersi una prerogativa naturale, o magari serbar pura ed intatta la dignità della nascita. Essere uomo importa un'attività positiva. La quale non si può concepire nella sua singolare attuosità finché si ricorra con l' immaginazione ad analogie con i movimenti fisici esteriori, dove pur sembra si spieghino certe energie. La nostra attività positiva non è per anco concepita quando la consideriamo quasi il nostro proprio essere naturale, talché si potrebbe dire che il maestro, e ogni uomo, per essere uomo, non occorre se ne dia pensiero, poiché essere uomo equivale a essere spirito, ossia quell'attività che esso è già, e non può non essere. Chi si rappresentasse in tal guisa la dinamicità dell' Io, darebbe segno di non aver ancora penetrato nulla di questo concetto.

L'esser nostro che, essendo per natura dinamico, manterrebbe questo suo carattere qualunque fosse la nostra

attitudine, sia cioè che ci sforzassimo di promuoverlo, sia che non ce ne dessimo pensiero, già per ciò non sarebbe l'esser nostro. Il quale, per esser tale, non basta sia una nostra appartenenza, ma è necessario sia la nostra essenza, noi stessi. Io e l'esser mio, io e la mia dinamicità non siam due, come io e il mio cappello: assolutamente, siamo uno. Sicché, quando io non mi dessi pensiero dell'esser mio, me ne darei ben pensiero tuttavia; ché mi farei perciò intelligente e neghittoso, e così responsabile del difetto di umanità in cui mi verrei a trovare. Donde si vegga quanto accorgimento speculativo e senso della natura spirituale ci sia nelle famose polemiche intorno alla libertà del volere.

20. — *Porsi come spirito:* lo studio.

Se l' Io è Io, esso è creatore di sé sul serio e non da burla. E quindi è essenzialmente morale, inscindibilmente legato al dovere. La sua vita è missione, missione divina. La vita del maestro, ripeto, come di ogni uomo.

Il contenuto, dunque, del dovere umano è questo, di essere uomo, recare in atto l'umana natura, che è la stessa natura dell'essere universale: lo spirito. Ma lo spirito è sapere, autocoscienza; e però coscienza. Il perfezionamento umano, pertanto, — questa realizzazione di sé che è il dovere unico dell'uomo — consiste nel processo dello spirito attraverso il sapere.

Questo processo, che è volontà, è lo *studio*; il sapere come opera nostra, conquista. Studiare (sui libri o sul gran libro del mondo, che sono tutti un solo libro) l'animo nostro; conoscere, conoscere sempre di più, e però costituire intorno al proprio Io un mondo sempre più vasto, più pieno, più armonico, più uno, più nostro; acquistare sempre più quella coscienza di noi, che si può acquistare soltanto attraverso la coscienza del mondo: e non smarrirsi nel mondo, che è coscienza muta e cieca; e non re-

stringersi nel proprio Io, che è autocoscienza vuota: questo, che è il processo dello spirito e la instaurazione della realtà, questo è il dovere dell'uomo. E però la moralità ha un progresso; e il costume non s' ingentilisce e gli animi non si nobilitano se non per la cultura. La quale s'accompagna sì, è vero, con la decadenza morale delle nazioni, ma per i suoi difetti, non pel suo contenuto.

21. — Identità di scuola e disciplina come etica del sapere.

Se questo è vero, la disciplina non è la condizione della scuola, come si disse a principio, e come si pensa da tutti i pedagogisti. Anzi, è la scuola stessa. E non sarà più vero allora che in una scuola non si profitti perché non v' è disciplina; ma piuttosto che *non v' è disciplina perché non vi si profitta.* E non vi si profitta perché non vi è organizzato il sapere, perché il sapere che vi è portato dal maestro non è schietto processo spirituale: ché lo spirito è universale, diffusivo, unificatore, generatore di spirito.

Si ricorra pure all'esperienza; e si vedrà che il maestro senza autorità è il maestro senza cultura (o senza cultura organizzata, che è lo stesso): il maestro che non è spirito, quell'universalità attraente, quella viva corrente in cui si precipitano le anime. È il maestro ignorante, o troppo dotto pei suoi scolari, o dalle idee confuse che non fanno sistema e non fan sapere; un maestro, insomma, privo di quella dottrina che possa aver valore positivo per gli scolari. Ma dove il maestro sa, e sa per i suoi scolari, e li attira nel suo sapere, e li disciplina con la disciplina del suo sapere, e comunica ad essi l' interesse e il calore del proprio animo, e li moralizza dentro il fuoco puro del suo pensiero, ivi il problema della disciplina, diverso dal problema dell' insegnamento, non esiste.

Così è: il problema della disciplina diverge da quello dell' insegnamento solo quando nella scuola non s' insegna, o non vi s' insegna soltanto. Ma la scuola in cui non s' insegna, o in cui un po' s' insegna e un po' s'ammazza il tempo facendo quattro chiacchiere, non è la scuola oggetto della didattica. Chi ha il senso vivo della delicatezza somma dell'ufficio commessogli, della scuola si fa un luogo sacro, dove la sua persona deve mondarsi d'ogni cura estranea agl' interessi dello spirito, alla cui celebrazione la scuola è consacrata. Si ricorda a ogni momento d'esser lì come il maestro: non come Tizio, o Caio, ma come quel solo che è universale, uno per tutti, e si chiama Arte, Scienza, Filosofia, Religione, Diritto, Morale, tutto ciò in cui lo spirito realizza la sua natura. Egli è lì soltanto per insegnare. E pur che attenda e sappia attendere con animo schietto al suo ufficio, ecco la sua scuola disciplinata in virtù appunto del suo insegnamento.

La disciplina, quindi, si può definire l' *etica del sapere*: quell'unità di legge e di volontà, di oggetto e di soggetto, di forza e di amore, di autorità e di libertà, che si realizza appunto nel sapere, e soltanto nel sapere.

22. — *Il conflitto empirico delle autorità.*

Ma il maestro che sa, e sa quello che deve sapere per la sua scuola, ed è disciplinato lui, e disciplina perciò la scuola, potrà disciplinarla, s' intende, per quanto è da lui. Una scuola, in cui insegnino più maestri; una scuola, in cui, oltre l'autorità del maestro, debba regnare, ancorché divergente, l'autorità del direttore; una scuola, che raccolga scolari di diversa preparazione, di varia cultura, recanti già dalle diverse famiglie da cui provengono una diversa educazione e le cui famiglie a cuor leggiero fan concorrenza di autorità con l' insegnante, non presenta a questo quei dati ideali del problema, la cui soluzione abbiamo additata nello stesso insegnamento.

Ciò tuttavia non toglie valore alla nostra soluzione. Turbato il problema, vien turbata la soluzione. Il maestro innanzi alla sua scolaresca si ricorderà di certo che la responsabilità della scuola non è tutta sua: che il problema non può essere risolto tutto da lui, poiché i maestri son molti, e ognuno ha la sua parte, il suo problema. Egli deve risolvere il suo, e gli altri il proprio; e quando gli altri dalla parte loro trascureranno il proprio, egli neppure potrà sperare di risolvere il suo. Questo inconveniente empirico non tocca il problema della disciplina, perché il vero problema della disciplina, in una scuola siffatta, non è quello della disciplina d'un solo maestro, ma quello di tutti gli educatori, a cui nella scuola e fuori della scuola spetta pur sempre realizzare, organizzandosi, quell'unica volontà in cui è la base o la radice della disciplina.

23. — *Le infrazioni della disciplina.*

Problema intimo, invece, alla disciplina è quello derivante dalle infrazioni della disciplina stessa. Infrazioni, che non sono un accidente, in guisa che un insegnante che sappia il fatto suo possa sperare di non averne mai a deplorare nella propria scuola; anzi un momento necessario della disciplina. Come chi dice buono dice pure cattivo, così chi dice disciplina dice pure indisciplina: non già soltanto perché medesima, come diceva Aristotele, è la scienza dei contrari, ma perché medesima altresì è la realtà dei contrari, né l'uno si dà senza l'altro. Anche qui ripetiamo che la disciplina può apparire scompagnabile dal suo contrario ad un patto: che si concepisca quasi fosse una cosa invece che un atto. La cui natura importa un continuo prodursi, che in ogni suo momento presuppone la propria negazione, il non essere della produzione stessa. Buono veramente è colui che opera bene. Ma per bene operare bisogna pur far

qualche cosa, che non ci sarà prima del fare; e che non sarà se non un nuovo essere dello stesso soggetto operante; il quale essere, a sua volta, non sarebbe nuovo se non sottentrasse a qualcosa che non fosse niente dello stesso essere. Così veramente disciplinato è colui che attua la disciplina sottoponendosi a certa legge, che è una determinazione della volontà: è, quindi, colui che attua una certa volontà. Ma quest'attuazione importa un progresso dal meno al più, e quindi, in ogni grado, un passaggio dall' indisciplina alla disciplina. Questa è una dialettica immanente allo stesso concetto di disciplina, a causa del suo stesso valore.

24. — *Indisciplina immanente alla disciplina.*

Ora, se la disciplina è vittoria sul suo contrario, la scuola realmente non è disciplina senza essere insieme indisciplina. E quindi sorge il problema dei castighi, correttivo alle infrazioni delle norme disciplinari e restaurazione di queste norme, anzi di ogni governo, o legge che debba dimostrare il suo positivo vigore. Problema questo dei più dibattuti della didattica; e che non ha potuto mai essere bene risolto, perché mal posto, sulla base d'un concetto astratto della disciplina.

Astratta è la legge che non sia una volontà, e non valga già come un'autorità positiva: ma astratta è ancora, abbiamo visto, la stessa autorità che non sia tuttavia riconosciuta. La disciplina scolastica non è la disciplina del maestro in sé, particolarmente considerato, cioè, infine, del maestro astratto; sibbene la disciplina del maestro effettivo, che ha fatto della sua anima l'anima della scuola, la disciplina attuata nello scolaro: il riconoscimento dell'autorità. Ora l' indisciplina non è propriamente, come si pensa per solito, la violazione della disciplina, perché la disciplina ancora non c' è: non c' è la disciplina concreta. La quale, evidentemente, non potrebbe esser vio-

lata, perché chi la violerebbe è colui invece che la crea. Se la disciplina precedesse l' indisciplina, dal bene nascerebbe il male, e l' indisciplina rappresenterebbe un reale regresso. Essa invece è strumento di progresso, elemento costitutivo della disciplina concreta.

25. — *L' indisciplina tramite alla disciplina.*

Come nasce in realtà tale momento negativo della disciplina? Questa è, come s' è veduto, unità di soggetto e oggetto, di libertà e autorità, di volontà e legge. Tale unità non è data immediatamente. Il soggetto, oggettivatosi, da prima non si riconosce nell'oggetto; senza il momento reale della *differenza* tra l'oggetto e il soggetto questa oggettivazione del soggetto non avrebbe luogo: e senza questa oggettivazione, il soggetto stesso non avrebbe realtà. Quindi la legge, che pure non è se non il nostro «noi» (la nostra legge), da principio ci si pone innanzi nella sua opposizione alla nostra libertà; la quale, per non soggiacere, deve negarla, poiché essa è infinita e non ammette limite: com' è provato dalle pretese sconfinate del bambino, sul cui collo non abbia per anco pesato il duro giogo della necessità [1]. In questa opposizione della legge alla volontà, e nella sua conseguente negazione, consiste l'*indisciplina*, e, in generale, il delitto, il peccato, il male.

Ma se il soggetto, ripetiamo, non si oggettivasse, non sarebbe soggetto; e se la volontà non incontrasse mai un limite nella legge, non sarebbe volontà. Sicché l' indisciplina non è una postuma rottura della legge della scuola, ma il tramite per cui si passa ad instaurarla. Guai alla scuola in cui fin dal primo giorno tutti capiscono, e regna la più perfetta concordia tra maestro e scolari! In quella scuola non gli scolari son saliti al li-

---

[1] Vedi più innanzi, parte II, cap. III.

vello del maestro, ma questo è disceso al livello di essi, e tradisce il suo dovere — di esser uomo! Se la scuola è scuola, se vi si deve imparare qualche cosa, essa importerà fatica e sforzo: cadute, quindi, e risorgimenti; colpe ed espiazioni.

26. — *Castigo e perdono.*

Che è dunque il castigo? Se il fine del castigo è, non la ristaurazione, ma l'instaurazione della disciplina, o etica del sapere, rotta a mezzo dalla opposizione tra la libertà e la legge, esso deve riuscire a realizzare l'unità; e a realizzarla non in astratto, ma nella stessa anima dello scolaro indisciplinato, facendogli sentire quel che lì per lì gli sfugge, ossia che la sua legge è lui stesso, e che noi che gliela imponiamo, non siamo i suoi tiranni, anzi i suoi amici, la voce stessa dell'anima sua. Il che non importa che il castigo debba ridursi a un'amorevole riprensione, a un dolce avvertimento, accompagnato da nuove dimostrazioni di premura, che s'affrettino ad attirare ancor più, ravvicinare e legare l'animo ribelle; e tanto meno significa che convenga piuttosto perdonare che castigare.

Il vero educatore non perdona mai, se per perdono s'intende l'omissione del castigo che, come instaurazione della disciplina, è l'attuazione del bene: giacché il perdono in questo senso sarebbe un abbandono dell'educando al male. Il perdono legittimo e morale è quello che risparmia i castighi inutili, perché interverrebbero dopo raggiunta e attuata la loro finalità, quando il colpevole è già pentito e ha riconosciuto il proprio torto e la necessità della legge che aveva negata. Ma risparmiare un castigo inutile è, si badi, una frase impropria; perché se l'essenza del castigo consiste nella conciliazione degli opposti, che si oppongono l'uno all'altro nell'animo del colpevole, non è possibile più castigo dove la concilia-

zione sia già avvenuta; e invece del castigo rimarrebbe allora la sua forma estrinseca, che creerebbe un nuovo dissidio, invece di sanare l'antico, che non ha più bisogno d'esser sanato, anzi non c'è più.

27. — Il diritto al castigo, e i castighi corporei.

Il giudice che castiga si dimostra l'amico del colpevole in quell'atto appunto del castigo, qual che esso sia, se ottiene lo scopo. Quale poi il castigo debba essere, non si può dire in astratto, poiché caso per caso devesi adattare e proporzionare a una certa situazione determinata, la quale è sempre diversa.

Né veramente si può rispondere alla vecchia domanda, che non per nulla da secoli resta una domanda, circa il valore educativo dei castighi corporei. Non si può, perché questo che si dice *corpo* è un'astrazione; laddove il corpo, in concreto, è spirito, è corpo *nostro*, e però fa parte di noi [1]; e se non si potesse castigare nel corpo, non ci sarebbe modo di infliggere castigo di sorta. Antieducativo è trattare il corpo come un corpo, non trattarlo come spirito; antieducativo quindi non riconoscere anche ad esso il *diritto al castigo*. Giacché il castigo è un vero diritto del colpevole, la cui natura non consiste già in quella che si è già realizzata, bensì in quella che si realizza, e che impegna il futuro. È il futuro uomo che chiede all'educatore il castigo che lo redimerà, sottoponendolo alla disciplina. È il futuro redento, che già ci accenna da lungi al castigo a cui egli oggi ha diritto.

28. — In che può consistere il castigo.

Il castigo, se deve sanare il dissidio tra lo spirito e la sua legge, non può consistere se non in una modifi-

[1] Vedi *Sommario*, vol. I, parte I, cap. XV.

cazione del primo: ché se la legge potesse mutarsi, il torto non sarebbe del ribelle, e l' indisciplina non ci sarebbe. Il soggetto deve trasformarsi, e riconoscersi quindi nella legge, e questa riconoscere praticamente. E la sua trasformazione, chi vi rifletta, è la sua stessa aspirazione naturale, lo stesso svolgimento della sua natura, che può essere impedito soltanto dal venir meno o variare della legge. La dialettica dello spirito infatti si svolge per due momenti egualmente necessari; in un dei quali il soggetto si trova innanzi a sé oggetto, e non si riconosce; nel secondo si riconosce. Momenti ideali, distinguibili mediante l'analisi dell'atto in cui il soggetto si conosce oggetto di sé: sempre Io, che non vuol dir altro che questo conoscersi come oggetto di sé. Il soggetto dunque è condotto dalla sua propria natura a riconoscersi nella legge, e però ad osservarla; purché la legge sia tale.

Legge, come sappiamo, significa necessità, immutabilità; lo stesso che la natura. Ebbene, questo è castigare: fare che la legge sia legge di fronte al colpevole, e cioè valga, e abbia vigore. Quindi la saviezza del precetto, che udimmo dal Rousseau; quindi anche il motivo di vero della teoria delle « reazioni naturali »; la quale consiglia di lasciare solo il fanciullo in faccia alle conseguenze meccaniche delle sue azioni a subire i danni di quelle, da cui l'esperienza a sue spese gl' insegnerà che gli conviene guardarsi. Teoria, per altro, difettosa e falsa in quanto presuppone che il bene sia in natura, e non creazione nostra; e in quanto perciò spoglia in fatto il castigo del suo valore morale. Ma è vero che la legge dev'essere ferma, inflessibile come la natura, e il fanciullo imparare a conoscerne il valore dalle conseguenze delle sue infrazioni.

E la prima conseguenza, dato il concetto della disciplina come unità spirituale che si attua tra maestro e scolaro, sarà lo stesso dissidio tra l'uno e l'altro: primo e fondamentale castigo, a cui tutti gli altri possono ri-

dursi. Lo scolaro che si è fatto un solo spirito col maestro, posa lo sguardo nell'occhio del maestro, e l'anima nella sua parola: nel maestro vede lo specchio della propria anima; o meglio, lo ha nell'anima. Quando quell'occhio respinge il suo sguardo, quando quella parola sferza la sua anima che non l'ascolta, dentro allo scolaro si produce una scossa e si apre una ferita dolorosa che è il castigo. Sarà lo sguardo, sarà la parola, sarà un atto qualsiasi: ma attesterà e additerà sempre una scissura, anzi sarà la stessa scissura prodottasi nell'unità di prima, poiché quell'unità si determina in quella legge, che lo scolaro non ha riconosciuta. E la scissura sarà avvertita dallo scolaro, non tra sé e un altro, ma tra sé e sé, tra il sé universale, qual è, per lui, quello che fa uno coll' Io del maestro e questo sé nuovo, particolare.

Il castigo deve far sentire tale scissura; e non andare più in là; e riuscirà tanto più efficace quanto più viva sarà l'unità, in cui si sia prodotta la scissura. E poiché questa unità si fonda sull'universalità dello spirito, l'efficacia del castigo sarà in ragion diretta dell'universalità dello spirito del maestro. Poiché sentire questa scissura tra sé e sé, è sanarla: non nasceva essa infatti dal non riconoscersi nella legge dov' è realizzato il vecchio sé? Il dolore, anche qui, o non nasce, o nasce morendo nel suo opposto [1]: in questo caso, nella dolcezza del pentimento, che è instaurazione dell'unità spirituale. Universale (s' intende, in senso relativo) lo spirito che infligge il castigo, particolare quello che lo subisce. E la sua efficacia dipenderà pure dalla proporzione in cui esso starà con questa particolarità, dovendo essere tanto più grave, quanto più è particolare lo spirito del colpevole. E la gravità del castigo crescerà quanto più profondamente negherà le determinazioni proprie dell'autocoscienza del colpevole; poiché toccarle ciò che essa ha di più in-

---

[1] Cfr. *Sommario*, vol. I, parte I, cap. VI.

timo e più suo, è, naturalmente, scuoterla sempre più fortemente. E come il corpo è ciò in cui prima l'autocoscienza si realizza, e quindi il fondamento di ogni sua realtà, il castigo che importa la negazione dell'una o dell'altra determinazione di quell'atto che è, esso stesso, il corpo, riuscirà pertanto la più grave correzione che si possa tentare d'una personalità.

29. — *Limite del castigo.*

Il limite alla gravità dei castighi è segnato dalla loro stessa finalità: un castigo che negasse, non quello che è accidentale e particolare, ma la stessa essenza ed universalità dell'anima del colpevole, cesserebbe di essere un castigo per diventare un delitto.

Il castigo è giustificato dal bene che realizza.

30. — *Immoralità de' premi.*

Quello che non può essere giustificato, è il *premio*; il quale si risolve in una falsificazione dei fini etici immanenti all'attività spirituale, e perciò in una vera e propria corruzione. Interviene nella scuola in cui si sia smarrita la coscienza di quei fini; in cui cioè studio e sapere siano stati spogliati del loro valore etico. Giacché il premio, nell' intenzione dei pedagogisti, ha una funzione analoga a quella del castigo, come azione sussidiaria alla costituzione dell'autocoscienza; e deriva da una concezione trascendente della vita. Laddove, concepito l'atto spirituale nella sua verità, non si vede più come si possa attendere il premio della nostra azione dopo l'azione stessa, né come pertanto un premio possa giovare alla formazione di quella personalità, che si realizza nella azione.

Il vero premio d'ogni atto spirituale è il piacere o soddisfazione, in cui esso consiste come libera attività

spirituale. Tale atto, tale piacere o tale premio: un premio postumo non si può riferire più a quell'atto, che non è più, poiché il premio è postumo. Così accade non di rado nelle premiazioni scolastiche che riceva il premio un ragazzo che ne sia stato giudicato meritevole l'anno prima, ma già più non lo meriterebbe. La realtà meritevole di premio è, come realtà spirituale, attuale, presente; e però il premio essa non può averlo se non dentro di sé. Il premio non è postumo; ma non è né pure anteriore: premio d' incoraggiamento! Ché allora s' incoraggia una attività iniziale buona; e questa ha già in sé il premio, poiché è buona.

Abituare i giovani a guardare fuor di se stessi a un fine il cui raggiungimento non dipenda in tutto da loro, ma anche dal beneplacito altrui, che potrà esserci e potrà anche mancare, è abituarli a non vedere e non valutare il pregio intrinseco e assoluto d'ogni lavoro, d'ogni atto spirituale, e del complesso della vita che a ciascun d'essi spetterà di vivere: è sostituire nell'anima loro alla certezza del pregio attuale e indefettibile della vita il dubbio del premio, in vista del quale può aver pregio la vita; è spogliare lo spirito, nell'attualità sua, del suo assoluto valore. E quando non c' è nello spirito un giudizio che sia assoluto, una volontà che sia assoluta, non ci può esser l'edificazione dell'umana potenza, anzi piuttosto la sua demolizione.

Capitolo II.

L'unità del sapere come unità dello spirito.

1. — *L'istruzione etica, unità dell'autocoscienza e della coscienza.*

Possiamo ormai dire che l'istruzione che istruisce davvero, è l'istruzione educativa, in se stessa disciplinata, creatrice insieme di sapere e di moralità. Così lo studio del concetto di disciplina, che per tutti i pedagogisti sarebbe uno studio *preliminare* alla teoria dell'istruzione, ci ha introdotti nel bel mezzo di questa.

Istruzione etica è quella che si realizza in un sapere etico. Sapere etico è quello, in cui si viene costantemente realizzando l'accordo pieno tra libertà e legge, soggetto e oggetto: l'unità dell'autocoscienza e della coscienza. Ma, come si realizza questa unità? Non si può saperlo, se non esaminando il concetto dell'istruzione che la scuola impartisce.

2. — *La concezione* realistica *e la concezione* idealistica *dell'istruzione.*

L'istruzione si può concepire in due diversi modi, che sono il riflesso di due filosofie diverse. Si può pensare che l'istruzione comunichi un sapere già costituito; o che generi un sapere nuovo. L'istruzione dalla parte del maestro, ad uso del quale nascono le teorie didattiche, pare non si possa concepire se non nel primo modo. Dalla parte dello scolaro, invece, non pare si possa concepire

se non nel secondo modo. Giacché non v' ha dubbio, che non è possibile insegnare quello che s' ignora; e non v' ha dubbio neppure, che non è possibile si stia ad imparare quello che si sa in antecedenza. Ma questa possibilità di mettersi ora dalla parte del maestro e ora dalla parte dello scolaro, corrisponde a un doppio punto di vista filosofico; giacché, se l' istruzione la guardiamo da un lato, noi la concepiamo con una filosofia diversa da quella con cui la si viene a concepire a guardarla dall'altro. Un sapere già costituito che sia da comunicare allo scolaro, rispetto a questo importa l'anteriorità del conosciuto all'atto del conoscere: importa cioè che quello che lo scolaro saprà, già fuori di lui ci sia, anche prima ch'egli lo sappia; e che in generale perciò altro sia che una cosa venga attualmente saputa, altro che essa ci sia, e possa quando che sia esser saputa. L'essere è indipendente dal conoscere; e questo lo presuppone. Questa filosofia è il *realismo*.

Se si prescinde invece dalla presunta mentalità del maestro, già in possesso del sapere, la generazione di questo nello scolaro è generazione vera e propria, per cui viene all'essere quel che prima non era. Lo scolaro, conseguito che abbia il suo sapere, penserà bensì che questo preesisteva: ma questo sapere preesistente, chi ben consideri, non è altro che un concetto derivato dall'analisi del sapere presente, e però facente parte di questo. Fuori del quale non è dunque possibile che la mente si trasferisca, per toccare una realtà che essa abbia diritto di concepire preesistente alla conoscenza che essa ne ha acquistata. Così tutta la realtà pensabile viene ad esser conchiusa dentro al suo pensiero; e in generale la realtà è realtà nel pensiero e del pensiero. Questa filosofia è l'*idealismo* [1].

---

[1] [Intorno a questo doppio concetto della cultura s'aggira tutto il mio libro sulla *Riforma dell'educazione*].

Sicché l' istruzione si può concepire realisticamente, e si può concepire idealisticamente. Ma il realismo, come già sappiamo, è insostenibile; l' istruzione non si può concepire se non idealisticamente. Che è qui come dire, che per averne un esatto concetto non bisogna guardarla dal punto di vista del maestro, sì da quello dello scolaro.

3. — *L' istruzione è generazione, non comunicazione di sapere.*

Quando infatti si rifletta con ogni diligenza sul carattere del presunto possesso anticipato del sapere da parte del maestro, si vede, come osservammo altra volta, che anche quel sapere è un sapere astratto: astratto dall'attualità dell' istruzione, che è l'atto mentale comune al maestro e allo scolaro. Atto del tutto nuovo; poiché il maestro non ripete mai meccanicamente quello che sa; e in quanto ripete, non è vero maestro, e non realizza propriamente l' istruzione, di cui qui si tratta. Il maestro ricrea sempre di nuovo, giorno per giorno, insieme con lo scolaro, il proprio sapere. E lì attua il sapere effettivo, che non si può dire né pur propriamente che *comunichi*, perché esso nasce ora *ex novo* così in lui, come nello scolaro. Né ora potrebbe dire ch'egli quel sapere già possedesse, se non lo staccasse dall'atto spirituale, in cui è la sua concreta realtà.

L' istruzione va guardata, adunque, dalla parte dello scolaro: e allora non si può più definire comunicazione di sapere, ma sì piuttosto *generazione di sapere*. E poiché il sapere è esso medesimo la generazione del sapere, istruzione e sapere coincidono.

4. — *Concetto fondamentale della didattica.*
Il sapere generazione di se stesso.

Il sapere è generazione di se stesso. Questo è il concetto fondamentale della didattica. Ogni presupposizione del

sapere viola tale principio, e rovina la scuola. Nella quale, come in filosofia, — nella scienza vera, — non si presuppone nulla: non c'è niente di già acquisito, fissato, indiscutibile, già provato, sperimentato abbastanza da altri; niente che sia oggetto di fede, nel senso esclusivo d'ogni dubbio e d'ogni esame o verifica.

Ma il sapere è generazione di se stesso, perché lo spirito è generazione di se stesso, e il sapere non è nient'altro che lo spirito. Questa identità, che è una delle conquiste più preziose della nuova pedagogia, è la verità più calpestata in tutte le scuole e in tutte le didattiche; e chi non se ne renda conto, si preclude la via a ogni corretta idea dell' istruzione. Ma bisogna riconoscere che qui l'errore non è dei pedagogisti e dei maestri di professione, ma della vecchia e comune filosofia, e, stavo per dire col Vico [1], della miseria della mente umana: «la quale.... è naturalmente inchinata a sentire le cose del corpo, e dee usare troppo sforzo e fatiga per intendere se medesima, come l'occhio corporale che vede tutti gli obietti fuori di sé ed ha dello specchio bisogno per vedere se stesso». È l'errore della naturale tendenza materialistica della mente umana; la quale meterializza sempre la vita dello spirito, e non riesce più, com' è pur naturale, ad intenderlo. Poiché materia e vita spirituale sono termini antitetici.

5. — *L'orientamento realistico della scuola.*

La scuola, in generale, si fonda tutta quanta sul presupposto del sapere in sé, sotto qualunque forma tale sapere si rappresenti, e qualunque ne sia il contenuto. S' istituisce la scuola, perché c' è qualche cosa da far imparare: la scienza, l'arte, la religione, la filosofia, la storia, la verità in generale, è sull'orizzonte. Le biblio-

---

[1] *Scienza Nuova*, ed. Nicolini (1928), p. 118.

teche son piene di libri, e si vengono ogni giorno arricchendo sempre più: in quei libri è depositata una somma di valori spirituali, che sono da mettere in circolazione. E come vi sono i grandi libri, ove lo spirito umano spazia quasi per le vette del sapere, ci sono e devono essere i piccoli libri, che gradualmente vengano mostrando l'erta: i manuali, in cui il sapere non si sa se si debba condensare o diluire, ma che si possono mettere innanzi al fanciullo, perché se ne cibi. E poiché c'è il grande trattato e c'è il piccolo manuale, ci può essere il programma: definizione anticipata del sapere, che la scuola dovrà comunicare. E poiché il *programma scolastico* dovrà essere svolto individualmente da ogni maestro, il programma s' integrerà nel *programma didattico*. E il programma si dividerà in tanti programmi per scuola, per classe e per materia, quante sono le scuole, in cui s' impartisce l' istruzione, e le classi di ogni scuola, e le materie d'ogni classe; e il programma didattico si dividerà, per lo meno, per bimestri o trimestri, secondo i periodi dell'anno scolastico. E l'atomismo e il relativo meccanismo possono così procedere all' infinito, sempre nel presupposto che ci siano « cose » da insegnare.

Poi la scuola, se Dio vuole, entra in azione. Ma per entrare in azione, quando ci sono tutti i manuali e i programmi e sia bello e definito tutto il definibile delle cose da insegnare, il maestro deve, il primo giorno, cacciarsi in mente o rinfrescare quella porzione di cose da insegnare, che son da insegnare il primo giorno. Deve preparare la lezione. E lì il trattato, il manuale, il programma scolastico e il programma didattico a determinare il contenuto e la forma delle *cose* del primo giorno: e il maestro, prima d'ammaestrare, ad apparecchiare la sua *lezione*, in cui si conformeranno le cose da portare a scuola. Le quali cose, come tutte le cose di questo mondo, hanno una loro legge, o natura, che conferisce loro una certa forma, un certo ordine o sistema. Constano anch'esse,

infatti, di parti; e queste parti hanno tra loro un rapporto: una è prima, e l'altra dopo. Quindi un metodo intrinseco: c' è il facile, e c' è il difficile (così, facile e difficile in sé): e il facile è quel che è prima e deve restar prima, perché le cose sono quelle che sono, e non ci si può nulla; e il difficile è dopo, e deve venir dopo. Il tutto, come in tutte le cose, consta di parti; e non si ha il tutto, senza prender le parti ad una ad una: quindi il particolare prima, e poi l'universale che è la raccolta dei particolari; prima il semplice, e poi il complesso. Le cose son cose per davvero quando si vedono e si toccano; e così pure le cose della lezione, per quanto si può, bisogna che siano sensibili a questo patto; e va da sé che quel che non si tocca, e non si vede, e non manda né meno nessun odore, non entra di diritto nel contenuto della lezione, ancorché si senta non meno fortemente di tutti gli odori e colori e resistenze tattili. Il metodo si potrà magari raffinare; ma dev'esser quello. Il sapere è cosa: la cosa è figurabile nello spazio e contabile nel tempo; perché le cose, come ci è noto, son molte, e così è che si ordinano, e però i loro schemi intuitivi (onde sono sempre rappresentabili come cose) sono il numero e la figura; sicchè la lezione dovrà mirare al numero e alla figura. E così via.

La storia della scuola dimostra un continuo moto di orientamento verso il concetto irrigidito del sapere come cosa: onde la scuola si è da ultimo sforzata di adagiarsi nel letto di Procuste di una spiritualità tutta rattrappita e congelata dentro gli schemi della natura sensibile, trascurando e conculcando coll' immane ferocia della pedanteria ogni spontanea e pur necessaria tendenza dello spirito al raccoglimento interiore, al culto di se medesimo, come libera e infinita posizione di sé, quale si manifesta anche nei primi anni, in quelle creazioni, che gli adulti definiscono per mitiche, e sono una prima forma di compiuta filosofia.

6. — *Atomismo del sapere considerato come* cosa.

L' immediato effetto della concezione che diremo ancora *realistica*, e si può dire pure materialistica, del sapere è lo spezzettamento e sparpagliamento atomistico dell'organismo proprio di esso sapere, con le conseguenze nefaste che questo fatto deve di necessità produrre in tutta la vita della scuola: conseguenze, che scendono dall'organizzazione di ogni singolo istituto, dall'università alla scuola elementare, fino a ogni attuale determinato insegnamento.

Il sapere è come uno spirito, è molteplicità indefinita come cosa. Di che si ha come un simbolo nella molteplicità sconfinata dei libri, o delle pagine dei libri, o delle parole, anzi delle lettere delle pagine di tutti i libri, in cui si svolge o si può svolgere un concetto, che spiritualmente è un concetto. Ma questo simbolo si può anche considerare forma adeguata d'una parte della verità: perché le stesse idee non sono meno materiali dei libri, delle pagine e delle lettere, — le quali si sa, non sono, neanch'esse, se non rappresentazioni o contenuti di coscienza, — quando siano concepite una fuori dell'altra sì da costituire una molteplicità inorganica. La materialità, infatti, consiste unicamente in quest'assoluta esclusione reciproca, propria d'ogni molteplicità pura o inorganica, ciascun termine della quale è irrelativo e perciò non ammette passaggio ad altro termine. Così un' idea si concepisce materialisticamente quando si rappresenta come un tutto chiuso in se stesso, senza relazione ad altro; in guisa che il matematico si possa rinchiudere nella sua matematica, e il pittore nella sua pittura, e il giuocatore nel giuoco, e il grammatico nella grammatica, e perfino il filosofo nella filosofia: che è caso, come si sa, non troppo infrequente.

Caso reale, realissimo, ancorché non voluto ricono-

scere da coloro a cui si ascrive: i quali, a sentirli, non sono meno teneri di chicchessia dell'organicità e unità del sapere, mentre si appellano ad una dottrina, che per fondare quest'unità la scalza e distrugge affatto. Giacché si crede che il fondamento dell'unità del sapere sia da ricercare all'estremo opposto di quello, in cui lo abbiamo additato noi: cioè nella natura, o, comunque, in un sistema puramente oggettivo della realtà, che è lo stesso. Il sapere è uno, si dice, perché rispecchia la natura, che è un tutto unico, un sistema. Ma questa unità della natura, quando non sia concepita, come fu concepita da Kant, quale una semplice idea di cui lo spirito si serva per concepir la natura, non è più che una parola, accennante a un'esigenza, la quale in quel modo di vedere non può aver nessuna soddisfazione. Tant' è vero che il mineralogo non può studiare i suoi minerali, che sono la più pesante materia che ci sia, senza metter da parte, poniamo, ogni pensiero di poesia, che in natura nel senso assoluto dev'essere anche lei compresa, o ogni concetto di teologia biologica, che è concetto che poi spunta, volere o no, innanzi al fisiologo. La natura, in verità, non è altro che la molteplicità degli oggetti pensati, appena astrattamente si considerino in se medesimi, spiccandoli dall'autocoscienza che li produce, e alla quale in verità essi restan sempre attaccati, fusi in un circolo unico e ininterrotto di vita.

È vero bensì che l'atomismo del sapere, per la sua stessa assurdità, può essere, al massimo, una tendenza della cultura, senza che si possa a rigore attuar mai; e che perciò il puro matematico del proverbio è un mito; poiché per specializzare che si faccia la propria cultura tecnica e professionale, rimane pur sempre un fondo di cultura umana e universale, alimentata di solito dalle idee e consuetudini comuni, domestiche e civili, che bastano per lo scienziato a non lasciargli smarrire del tutto ogni fisonomia spirituale.

Ma la tendenza già è sufficiente a deviare l'uomo dall'adempimento di quella sua missione che dicemmo: esser uomo. Vedemmo perciò nella *Pedagogia generale*[1] dentro quali confini debba restringersi la giusta esigenza della specializzazione degli studi, e come essa debba essere contemperata e quasi animata dall'esigenza opposta dell'universalità dell'educazione.

7. — *Unità del sapere come legge dello spirito.*

Il sapere, dunque, è uno, non astrattamente considerato, ma in quella attualità spirituale, in cui si realizza. La scuola perciò riesce a compiere il suo ufficio, in quanto dà luogo a un sapere unificato nell'attualità spirituale. Un tal sapere, come abbiamo detto del volere disciplinato, è bensì la legge naturale dello spirito, ma è pur sempre legge dello *spirito*: legge, cioè, che non s'adempie già anche nostro malgrado, come le leggi di natura, ma che si può adempiere soltanto mercé il nostro sforzo. E questo sforzo manca nella scuola qual'è per più rispetti; e il difetto è dovuto alle teorie didattiche prevalenti, come sarà per sommi capi dimostrato nei capitoli che seguono. Qui piuttosto conviene fermarsi alquanto a studiare l'organismo interno di questa unità, che è il sigillo d'ogni vero sapere.

8. — *L'unità del sapere non è enciclopedia.*

L'unità di cui discorriamo, non è l'enciclopedia. Il sapere enciclopedico, rigorosamente concepito, è assurdo; empiricamente concepito, è la negazione del sapere.

La prima cosa dovrebbe dirsi dimostrata dal fatto che nessuno studia o legge tutta una enciclopedia. Ma l'assurdità più radicale nasce da ciò, che la somma di tutto

---

[1] Parte III, cap. XIII.

lo scibile non c' è. Non c' è, non perché, oltre il saputo, nello scibile entri pure quello che si saprà; ma anche il saputo stesso, quando gli si va incontro, non è mai un passato perfetto, ma un presente che sfugge nel futuro: ossia perché il saputo (pure accettando questo concetto qual è offerto dal pensiero volgare) è un insieme di dottrine, ciascuna delle quali è afferrabile solo mediante studi esegetici, di cui si potrà magari sapere quando comincino, ma nessuno potrà dire quando siano per finire.

Empiricamente parlando, un sapere enciclopedico c' è: ed è il sapere che ha dell'enciclopedia la giustapposizione degli elementi, la mera erudizione, che non è suscettibile di svolgimento, ma di semplice accrescimento quantitativo per successive addizioni. L'erudizione, bensì, in quanto erudizione, non è sapere; o è sapere in quanto non è erudizione. La quale consiste nella quantità, nella moltitudine: e questa non è sapere, perché il sapere è unità, il contrario appunto della moltitudine. La quale consta di unità; e ogni unità, ogni singola parte dell'erudizione, in se stessa, è sapere; ma non si somma ancora con le altre parti, e non fa erudizione.

9. — *Unità intensiva infinita.*

L'unità del sapere è intensiva, non estensiva: non abbraccia molte conoscenze; ma è immanente in ogni conoscenza; e di molte ne fa una sola. Non muta, in quanto unità, da un verso a un poema, da una proposizione a un sistema filosofico, da una immagine a una teoria scientifica: in essa e per essa un verso è un poema, una proposizione ha la pienezza pregnante d'un sistema, un' immagine è la rappresentazione totale e coerente quale può fornirla una teoria. Il più e il meno insomma non la tocca. La sua realtà è una qualità, che, quand' è, è tutta. Non è un'unità, a cui se ne possa aggiungere un'altra. È unità infinita.

Questa infinità del sapere in quanto uno, è, al solito, l'infinità stessa dello spirito, immanente in ogni atto, poiché ogni atto spirituale è lo stesso spirito. E bisognerebbe che in un atto spirituale lo spirito non si realizzasse perché quello apparisse finito per sé, e relativo quindi ad altro, e incompiuto senza quest'altro. Ora, che lo spirito non si realizzi niente, è assurdo, il non essere dello spirito essendo inconcepibile; poiché lo spirito è, e non si può pensare che prima d'essere non fosse. Né si può pensare che si realizzi tutto, esaurendo il proprio processo, poiché la sua realtà è l'atto del realizzarsi, e verrebbe meno col cessare dell'atto.

10. — *Infinita genesi del sapere.*

L'infinità del sapere è dunque, essa stessa, l'infinita genesi del sapere. Si comincia a leggere un libro, leggendo la prima pagina, il primo periodo, le prime parole. Il libro, se è un libro, ha una sua unità, per modo che non sia possibile possederlo se non nella totalità; e quando si possegga, giunti alla fine della lettura, non si desidera altro. Il suo tutto non è parte d'un tutto maggiore, né ha parti realmente distinguibili. Ciò non toglie che la lettura delle prime parole ci dia un senso. Importa bensì che le prime parole, se, materialmente considerate, possono dirsi parte del libro, spiritualmente invece, in quanto s'intendono e sono perciò vere parole, non sono punto parte di quel libro che noi possederemo a lettura finita. Quelle parole, le prime che ci faran capire qualche cosa, saranno già un tutto infinito e senza parti; tutto, che morrà per rinascere in un altro tutto, quando, leggendo altre parole, intenderemo altro; e così via, in un processo, in cui ci potremo arrestare ogni volta che vorremo, avendo un tutto senza parti; e non potremo arrestarci mai, non avendo mai questo tutto senza parti. Neanche a lettura finita, a rifletterci bene: perché quel

libro stesso, se leggeremo poi altri e altri libri, s' intenderà sempre meglio.

11. — Infinità d'ogni momento della scuola.

Ecco la natura del processo del sapere come infinito sapere: sempre infinito e non mai infinito; e però realizzazione infinita dell' infinità. Questo è l'uomo, e questa è la scuola. La scuola non comincia e non finisce mai; non c' è scuola che cominci *ab Jove*, né c' è scuola che giunga alle colonne d' Ercole. Sicché ogni momento, che l'analisi possa distinguere in essa, dev'essere un tutto senza parti. Un tutto, perciò, compiuto; senza parti, perciò organico e uno. O che diate un libro ai vostri scolari, o che facciate una lezione, o un corso di lezioni; o assegniate un tema da svolgere; o un brano da tradurre, o da studiare; o vogliate definire un ciclo di studi, o costituire un istituto scolastico; sempre il libro, la lezione o il corso di lezioni, il tema, il brano, il ciclo o l' istituto debbono avere ciascuno l'unità del tutto senza parti: l' infinità propria dell'atto spirituale. *Ogni momento della scuola è infinito.*

12. — Mediazione infinita dell' infinità.

Non basta. Quest' infinità non è un' infinità statica e morta: l' infinità dello spirito e d'ogni momento dello spirito è un' infinità vivente; non è, ma si fa infinità. Non c' è una parola che in sé abbia un senso; c' è un pensiero, che è un processo, che ha senso: il puro immediato, da cui si parta e in cui ci s'arresti subito, non è vita spirituale. Chi dice vita spirituale, dice mediazione. Perciò ogni momento della scuola è un *infinito mediato*.

Né basta ancora. L' infinità d'un momento non è la vera infinità; è un' infinità relativa, propria d'un deter-

minato oggetto, in cui il soggetto s'è oggettivato, e che egli supera tosto già col sussumere l'oggetto nell'autocoscienza, conoscendolo. Quindi non si chiude un momento se non per riaprirlo. Di guisa che ogni momento dev'essere infinito insieme e finito: dev'essere il tutto del momento spirituale, non il tutto dello spirito, per la cui analisi quel momento si distingue dagli altri, e si fissa un istante come individualità chiusa.

13. — La scuola come processo infinito.

L'individuo, il vero tutto senza parti, l'infinito assoluto è lo spirito, come unità di tutti i momenti; la vera scuola non è né una lezione, né un ciclo di lezioni, né un anno, né cinque, né otto, né tredici, o quanti altri se ne vorranno assegnare a un corso di studi. La scuola, se è viva, dev'essere aperta al principio e alla fine; non dev'essere un frammento dello spirito, ma lo spirito stesso, tutto lo spirito, in un suo periodo: l'eterno spirito, che è sempre tutto per non esser mai tutto.

Ogni lezione è la continuazione della precedente; e il primo giorno di scuola deve continuare le consuetudini anteriori dello spirito infantile contratte già nella famiglia. Tutta la scuola è vita dello spirito che lega uomo a uomo, coi viventi, coi morti e coi nascituri, tutti momenti dello spirito, e nessuno lo Spirito. E non lega solo l'uomo all'uomo, ma l'uomo al mondo, che è tutto l'essere stesso dell'uomo.

In questo modo, con questa doppia infinità, la cultura, che è la vita dello spirito, acquista la fermezza del carattere e della fede, acquista l'alacrità della critica e lo slancio della ricerca: qualità vitali dal punto di vista intellettuale come da quello etico. Qualità, che paiono e sono opposte, ma non possono disgiungersi né prevalere l'una sull'altra senza detrimento della vita spirituale, la quale ha pari bisogno di entrambe.

14. — *Il carattere e la fede: la critica e la ricerca.*

Il carattere si costituisce per l' infinità del singolo momento determinato dello spirito: è, si può dire, questa infinità. La quale importa che il momento sia positivo, reale, assoluto: positivo di un valore immanente; e però reale e assoluto. Chi dallo spettacolo dell'alternarsi dei pensieri, delle fedi, delle forme del reale, ricava l'opinione della caducità di tutte le forme concrete della vita, e della realtà soltanto del tutto che è di là dalle forme stesse, e non si gode perciò, non si conosce e non si attinge; quegli non trova un punto fermo nel mondo e nell'animo suo, e s'abbandona alla corrente, che tutto travolge. Né sta egli, né scorge altro che stia attorno a lui; e non stando, non ha carattere; e non vedendo nulla che stia, non ha fede. Che cosa è vero? Nulla, perché tutto pare che sia, ma non è. Laddove se ogni momento è infinito, a qualunque momento ci si afferri, si sente nell'animo quell' infinità, quell'autarchia, per cui il savio si posa, e guarda tranquillo e sicuro anche alla morte, in cui non muore quel che egli è veramente: e non gli si spaura il cuore innanzi all' infinita vanità del tutto, perché dove altri vede il vano, ei vede il tutto, sempre.

Ma aver carattere e fede non basta; perché lo spirito si oggettiva bensì, e determina, ma per indeterminarsi *eo ipso* e tornare a determinarsi in forme sempre più alte. L'uomo, che è uomo quale si richiede dalla natura spirituale, ha un carattere bensì, ma non cristallizzato e duro come un sasso; anzi energico come l'energia stessa, la forza viva, che si realizza, attuando sempre più di sé, elevandosi, costituendosi in forme sempre più razionali. Egli ha fede, ma una fede in continuo svolgimento, che non s'affisa passiva nel suo oggetto; bensì lo vagheggia e lo scruta, lo accarezza e lo trasforma, trasformandosi e procedendo sempre da un momento all'altro dello spi-

rito. E non è questa l'alacrità operosa dello spirito, che non dice mai: « So », ma dice: « So e non so », e non s'appaga mai di quanto ha fatto, ma, adempiuto il proprio dovere, cerca il nuovo dovere, che è la sua vita, spinto, o meglio spingendosi, sempre di collo in collo?

15. — L'interesse.

Inoltre, la vivente infinità d'ogni momento della cultura, onde ogni momento si risolve in un momento più alto, importa un'altra legge della formazione del sapere, che è un'altra legge notabilissima della didattica. La dialettica promotrice dello spirito è l'oggettivazione del soggetto e la soggettivazione dell'oggetto in cui il soggetto s'è oggettivato. Ora, un momento del processo dell'infinito sapere consiste appunto nell'oggettivazione; e nella dialetticità dell'oggetto, in cui il soggetto si oggettiva bensì, ma per tornare a sé, soggettivando quindi l'oggetto e riconquistando seco stesso l'unità, è appunto quella vita che abbiam detta propria dell'infinità del sapere.

In altri termini, l'unità del sapere si manifesta in una infinità, che, come s'è veduto, è e non è infinita. E questo essere e non essere deriva dalla natura dell'oggetto in cui il soggetto, il vero infinito, si determina: e che è e non è il soggetto. Se fosse soltanto, o se soltanto non fosse, il soggetto per esso non si differenzierebbe in sé, ma non si ripeterebbe inutilmente (se pure può chiamarsi ripetizione il non mutare punto), o si annullerebbe. Sta appunto nella differenza dell'oggetto dal soggetto il motivo del progresso ulteriore dell'attività del soggetto, e del suo non arrestarsi. L'oggetto pertanto, la determinazione reale del soggetto, la vita insomma dello spirito, c'è in quanto il soggetto si differenzia e si ritrova innanzi a se stesso primieramente come *nuovo*, o altro, che è lo stesso. Questo nuovo, che non è un qualunque nuovo,

ma il nuovo del soggetto, realizzando la produttività dello spirito, crea quello che fu detto *interesse.*

16. — Doppia esigenza dell' istruzione: educazione attraente ed educazione sforzo.

L' interesse importa entrambi questi elementi: la differenza dell'oggetto, e l' intimità di questa differenza, che deve sorgere dal seno del soggetto, e non già spuntare *ex abrupto* sorgendogli contro a un tratto, dall'esterno. Se la differenza fosse esterna, l'oggetto non sarebbe l'oggettivazione del soggetto, com' è per sua natura. Si potrebbe dire, a considerare a fondo l'ufficio del maestro, che l' interesse nasca da quella sintesi a priori, che abbiamo detto essere l'educazione; sintesi di maestro e scolaro. Giacché il maestro agisce nello spirito dello scolaro come la differenza intima del soggetto, come l'oggetto in cui si determina la soggettività educata, come la forma di coscienza, in cui prorompe la sua autocoscienza. La *coscienza del maestro è il momento infinito dell'autocoscienza dello scolaro* [1].

Per realizzare quindi l'unità del sapere come unità spirituale, che è come dire insegnare, occorre egualmente guardare a due esigenze essenziali dell' istruzione, che sono ancora due aspetti necessari dell'atto spirituale: 1º ogni insegnamento si deve innestare nel soggetto già realizzato dello scolaro; 2º ogni insegnamento deve superare questo soggetto.

Due esigenze, di cui la pedagogia e la pratica della scuola non hanno tenuto per solito lo stesso conto, tendendo ad accentuare molto la prima, e attenuare d'altrettanto la seconda. E s' intende il perché, se si consideri che il primo bisogno che si sente insegnando e il

[1] *Sommario*, vol. I, parte II, cap. IV.

primo sforzo che deve fare perciò ogni insegnante, è quello di scendere fino alla situazione spirituale dell'alunno. E come già questo sforzo è di una somma difficoltà, in esso rischia di esaurirsi tutto il lavoro del maestro.

Donde la dottrina dell'educazione facile, attraente, dilettevole, in cui si mira appunto a cancellare, quanto è possibile, e anche più del possibile, la differenza tra il mondo del fanciullo e il mondo superiore, in cui il fanciullo con l'educazione deve entrare. Contro la quale dottrina è sorta per reazione la dottrina dell'educazione come sforzo; la quale insiste sull'esigenza opposta, mirando al concetto dell'educazione come progresso ed elevazione, che importa la necessità di sottrarre il fanciullo al suo mondo e sospingerlo verso i valori dello spirito, che non si conquistano giuocando e trastullandosi, ma col sudore della fronte. Dottrine egualmente unilaterali: poiché l'educazione è insieme e per lo stesso motivo attraente e faticosa, in guisa che il piacere è nello sforzo e lo sforzo nel piacere. Giacché il piacere non è altro che l'attività fondamentale dello spirito; e quest'attività è oggettivarsi di continuo, e cioè lavorare. Lavorare perpetuo, senza posa, mai.

Non v' è giuoco che non sia un lavoro, e non c' è lavoro vero che sia da meno del giuoco per rinfrancare e rasserenare lo spirito. Tanto maggiore è il piacere, quanto maggiore lo sforzo; e tanto più attraente riesce l' insegnamento, quanto più in alto pone la mira della scuola, e sprona gli animi efficacemente alla conquista delle alte vette. Il sapere proposto allo scolaro deve sì innestarsi nella sua mente, ma dev'essere al possibile difficile, arduo. Deve far riflettere, e non esser compreso alla prima, come cosa già nota, con quella indifferenza d'animo con cui si guarda agli spettacoli usati e alle facce che abbiamo di continuo sott'occhio. Lo scolaro non deve veder mai innanzi a sé un facile piano; poiché la vita dello spirito, o come ci s'esprime comunemente, la vita, non procede

davvero in pianura: anzi è tutta un'ascensione, che richiede sempre nuova lena dagli animi alacri spronati dal pungolo della missione umana.

17. — Critica del concetto d' insegnamento strumentale.

Infine, il concetto della vivente infinità del sapere ci porta ad abolire in didattica la classificazione degli insegnamenti, in insegnamenti che han ragione di mezzo, ed insegnamenti che han ragione di fine. Il saper leggere e il saper scrivere sono cultura o strumenti della cultura? Non parrebbe dubbio che si abbiano a considerare come semplici strumenti, perché mediante queste abilità noi ci procacciamo la cultura; ché, se sapessimo leggere e scrivere e intanto non leggessimo nè scrivessimo niente, la nostra cultura non differirebbe in nulla da quella dell'analfabeta. Quindi la sollecitudine della scuola moderna di abbreviare al possibile e contaminare questo primo periodo della scuola, introducendo nell' insegnamento destinato a conferire il possesso di tali abilità, il più che si può delle nozioni occasionali più disparate; un'enciclopedia in miniatura, primo germe della grande che si ramificherà rigogliosa, lussureggiante per tutti i gradi superiori della scuola. Primo radicale errore della didattica dominante.

Se è facile dimostrare che a saper leggere e scrivere non si ha, in più dell'analfabeta, nulla più che gli strumenti di una cultura superiore, non men facile è persuadersi che ogni forma più elevata del sapere si riduce a mero strumento d'una cultura superiore. Basta osservare che per alti che siano gli studi che a noi è dato di compiere, il fine che con essi ci possiamo proporre non sarà di certo la fine di ogni studio e di ogni pensiero: ciò che si dice, in linguaggio corrente, morire. Dopo, si vorrà ben continuare; e ci assiste sempre l'ultima dea, la speranza: la

speranza di progredire a grado a grado oltre ogni segno. Né ci si deve spingere fino alle colonne d' Ercole per sentirci ammonire solennemente dall' Ulisse, che è in fondo all'animo nostro:

> Considerate la vostra semenza:
> Fatti non foste a viver come bruti,
> Ma per seguir virtude e conoscenza [1].

In vario modo si sente da tutti, dentro, tale ammonimento, e anche quando si è dato forma a tutto un sistema di filosofia, che, almeno pei filosofi, è la cima più alta dell'umano sapere, la mente nel distaccarsene sente che la sua giornata non per questo è finita; e che lo stesso sistema è un nuovo strumento di lavoro [2]. I più grandi sforzi di pensiero servono infatti a farci pensare e capir meglio dopo: e rientrano anch'essi, non meno dei piccoli ed effimeri pensieri ai quali si bada appena, nella grande corrente della vita del pensiero, dove il presente non tramonta mai, ma risorge e si rinnova sempre trasformandosi. Una filosofia serve di grado a una filosofia superiore; perché ogni pensiero è una nuova determinazione della realtà spirituale, che può quindi formare ed accogliere un pensiero superiore. E ogni momento spirituale, considerato dal punto di vista di un grado superiore, non è se non grado a quest'altro, e quindi strumento.

---

[1] *Inf.*, XXVI, 118-20.

[2] Si leggano, per esempio, le belle parole con cui B. CROCE conchiude il terzo volume della sua *Filosofia dello spirito*: « Ogni filosofo, alla fine di una sua ricerca, intravede le prime incerte linee di un'altra, che egli medesimo, o chi verrà dopo di lui, eseguirà. E, con questa modestia, che è delle cose stesse, e non già del mio sentimento personale; con questa modestia, che è insieme fiducia di non aver pensato invano, io metto termine al mio lavoro, porgendolo ai ben disposti come strumento di lavoro ». [Peccato che più tardi, strada facendo, chi scrisse una volta queste parole sincere e commosse, le abbia dimenticate !].

18. — L' infinità d'ogni insegnamento come molteplicità organizzata.

Ma nella *Pedagogia generale* abbiamo visto che niente si conosce dal di fuori; che la verità ci si svela solo quando si attua in noi, e coincide perciò con noi stessi: con noi, beninteso, in quanto attuiamo il nostro Io, pensando. Così la filosofia non è strumento, ma fine; è irrelativa, perché una veramente e infinita, in quanto nostro presente atto spirituale; ed è strumento, quando essa non è più, poiché nell'attualità dello spirito le è sottentrata una filosofia superiore, rispetto alla quale essa, svalutata nel suo valore spirituale, diventa strumento. Giacché lo spirito non è mai strumento, le cose sono strumento. E parimenti ogni momento del sapere, come momento spirituale, è infinito; e però non può essere strumento, quale ci apparisce invece quando lo abbiamo superato.

Anche il leggere e scrivere, nell'attualità sua, è sapere, è spirito, e quindi è un infinito, e non può essere strumento di nulla. Quel sapere, al suo luogo, vale quanto la più sublime meditazione, scientifica o filosofica; e se voi volete far confronti, e così deprezzarlo prima ancora che sia realizzato, voi non lo potete mai realizzare; perché realizzare è lo stesso che mettere in valore, porre l'oggetto come infinito. Il bimbo che impara a tenere in mano la penna, ha innanzi a sé un problema, che potrà risolvere soltanto se lo considera come il *suo* problema, l'unico problema ch'egli abbia, pel momento, da risolvere. Il tracciare le aste da un rigo all'altro della sua pagina, è già un problema che per ora non lo riguarda. Egli insomma deve mettersi tutto, e sentirsi tutto, in ogni oggetto del suo studio; perché solo così ogni momento del suo sapere è infinito.

Donde si vegga l' irrazionalità della fretta per cui, come s' è detto, anche l' insegnamento dell'alfabeto nella

scuola elementare si mescola spesso e contamina col proponimento prematuro di nozioni varie, che non riescono se non alla dispersione dell' interesse e alla diminuzione conseguente del profitto, senza dire delle più gravi conseguenze che tale dispersione, diventata via via abituale, produce nella struttura spirituale degli scolari.

Non già che ogni insegnamento debba essere di una semplicità scheletrica per esser uno, infinito e aver valore spirituale. Anzi da quanto s'è detto risulta che l'unità spirituale è organismo: molteplicità organizzata e fusa nell'unità. Non bisogna lasciarsi trarre in errore dagli schematismi delle parole, che anche noi siamo costretti ad usare. L'atto dello spirito nella sua unità raccoglie sempre l'universo. Anche a prendere grossolanamente il pensiero come atto del nostro essere particolare fornito d'un corpo a sé, che occupa una parte dello spazio, il nostro pensiero non si può concepire se non come la forma suprema e culminante di tutta la nostra vita, che comprende un' infinità di funzioni particolari organizzate. L'unità consiste nell'organizzazione; e il difetto dell'enciclopedismo non consiste nella molteplicità, che potrebbe essere molteplicità organizzata, e quindi unificata, ma nella molteplicità come tale, nella disorganizzazione, nell'atomismo. Questo distrae, e non nutrisce; non è spirito, ma negazione di esso.

19. — L'alfabeto.

L'arte del maestro non dev'essere quella di saltare di palo in frasca; e di saper interessare i fanciulli sul conto dell'uovo e della gallina, per insegnare la lettera *O*, che si disegna col contorno di un uovo. Questa è distrazione e perdita di tempo e d'altro, che vale assai più del tempo. La molteplicità spirituale scaturisce dal seno dell'unità, e non le si aggiunge. Dalla stessa lettera che s' insegna, bisognerà ricavare i motivi dell' interesse con una rela-

tiva ricchezza di vita spirituale; giacché la lettera non è qualche cosa di puntuale e immediato, che quando è scritta, è scritta, e non c' è più altro da fare. La lettera che s' impara a scrivere da una scolaresca, è cento e cento lettere, ognuna con una sua fisionomia, tutte diverse, perché scritte da diverse mani, e da mani che facendosi sempre più franche si fanno anche più diverse. E così è una lettera che vive una vita lunga, che ha una sua storia, con tanti episodi, ciascuno dei quali accenderà l'attenzione e produrrà uno sforzo di vita comune della scuola, se il maestro sa tenere quella disciplina che è tutt'uno con la spontaneità.

Togliere dunque il frascame che aduggia, e fare che le linfe vitali rompano le turgide gemme in nuovi germogli.

CAPITOLO III.

L'analisi dello spirito.

1. — Doppio errore derivante dall'analisi dell'unità di spirito e sapere.

Il difetto di una filosofia capace di concepire l'unità, questo carattere essenziale del sapere nella sua identità con lo spirito, doveva generare, e ha storicamente generato, un doppio errore; che può anche dirsi il duplice aspetto di un errore unico. Il doppio errore è l'analisi dello spirito da una parte, e l'analisi del sapere dall'altra, intendendo per analisi quell'astratta analisi che non presuppone l'unità, e non vi può perciò ritornare [1]. L'unico errore, del quale questi due si possono considerare come due aspetti, è appunto l'analisi dell'unità di spirito e sapere: analisi derivante dalla concezione criticata nel precedente capitolo, d'un sapere in sé, separato o distinto dal processo dello spirito che nel sapere si attua.

Questa concezione infatti, se, da una parte, genera, come s'è accennato, la divisione atomistica del sapere, la cui unità è ravvisabile soltanto come unità spirituale, dall'altra è anche il principio dissolvente dell'unità dello spirito. La dissoluzione della quale è infatti conseguenza di quella veduta atomistica che, mirando a un sapere in sé, astratto dal soggetto, lo vede sparpagliato all'infinito, poiché infinite diventano le forme della coscienza,

---

[1] Vedi ora la teoria intorno all'analisi dell'analisi in contrapposto all'analisi della sintesi nel *Sistema di logica*, I[3], p. 186 ss.

scisse dal loro centro, che è l'autocoscienza. E la psicologia empirica che si travaglia in questa analisi del soggetto — di un soggetto che si concepisce appunto come mera capacità di sapere la realtà che ha fuori di sé, perché ha fuori di sé il sapere, — si modella sulla intuizione delle cose esterne analiticamente considerate. Onde la nostra critica di quella psicologia [1] ha dovuto prender le mosse dalla dimostrazione che la molteplicità delle sensazioni, che sono i primi dati o materiali adoperati dalla psicologia empirica nelle sue costruzioni, è una intrusione del concetto naturalistico degli stimoli, ossia dei diversi fatti fisici o chimici, nel concetto della sensazione che è invece atto spirituale. E la critica fatta in particolare della analisi di sensazione e sentimento, o di conoscere e volere è pur consistita nella prova che tali distinzioni e contrapposizioni derivano dal riguardare l'atto spirituale dal di fuori, donde esso non si dimostra atto spirituale, ma semplice fenomeno naturale, oggetto del nostro conoscere, e come tale essenzialmente molteplice: laddove l'atto spirituale, studiato dal di dentro (la volontà, p. es., qual' è in chi vuole, non in chi pensa al suo volere), ci si presenta sempre come un atto solo.

La didattica, pertanto, che si lascia sfuggire il concetto dell'unità del sapere, illustrato nel precedente capitolo, si trova per necessità innanzi a problemi erronei, che sono come la frantumazione del problema da noi studiato: problemi di un doppio ordine, gli uni derivanti dalla concezione atomistica dello spirito, gli altri dalla concezione atomistica del sapere.

2. — *La psicologia delle facoltà.*

La concezione atomistica dello spirito ha trovato la sua forma più coerente nella psicologia delle facoltà.

---

[1] *Sommario*, vol. I, parte I.

Posta la quale, è evidente che ci saranno tanti problemi didattici speciali, quante saranno le facoltà dell'anima.

Questa psicologia delle facoltà, già combattuta vigorosamente da Spinoza nel sec. XVII, imperò tuttavia durante il secolo successivo, culminando nei trattati di Wolf, che moltiplicò il numero delle facoltà con pedantesco formalismo. Tornata a combattere e vinta, almeno in apparenza, al principio del secolo XIX, s'è rimpiattata in seguito, cercando di passare inosservata; ma per tutto il secolo, nell'imperversare del naturalismo e dell'empirismo, ha celebrato nuovi e non minori trionfi che nel secolo precedente.

3. — Concetto di facoltà dell'anima.

Il concetto di facoltà dell'anima è nato dall'osservare i fenomeni psichici pensando che la realtà loro supponga la loro possibilità. La quale, prima e dopo Leibniz, ha avuto due significati molto diversi [1]. Significò prima di questo filosofo la mera possibilità, la potenza puramente *materiale*, come l'intendeva Aristotele, ossia ciò di cui si fa una cosa, ma da cui la cosa non proverrebbe mai, se non intervenisse un principio estrinseco (la forma) a recare in atto la inerte potenzialità giacente in quel sostrato. Dopo, invece, per possibilità s'intese una forza attiva, il principio generatore per sua intima virtù del reale. Che fu il famoso principio di ragion sufficiente [2] con cui il Leibniz tentò di colmare l'abisso tra la potenza e l'atto.

Ma, sia possibilità o potenza reale, la facoltà è un antecedente dell'atto; quell'antecedente dell'atto psichico, che noi scoprimmo [3] essere invece un vero e proprio conse-

---

1 Cfr. qui appresso, parte I, cap. IV, § 2.

2 [Cfr. *Sistema di logica come teoria del conoscere*, I³, 166].

3 *Sommario*, vol. I, parte I, cap. II.

guente, nato per astrazione dall'analisi dell'atto. E il proprio della facoltà è appunto quell'astrattezza d'un principio proiettato, se si può dir così, dietro alla realtà dal pensiero, ancora inetto a trovare nella realtà stessa la spiegazione della realtà, con quella stessa logica per cui si ritiene che l'antecedente causale possa fare intendere l'accadere dell'effetto. Laddove trascendere la realtà è proprio il contrario di quel che si richiede per renderla intelligibile; poiché intelligibilità è compenetrazione spirituale. Nella creazione di questi enti fittizi, mere ombre del reale, assottigliarono lungamente il cervello gli Scolastici medievali, la cui scienza è messa in canzonatura dalla celebre sentenza del medico del Molière, che l'oppio faccia dormire *quia habet virtutem dormitivam*. La scorrettezza logica è certamente nel *quia*. Ma la scorrettezza non si evita, come s'è creduto, quando, invece di dire che noi ragioniamo perché abbiamo la facoltà del raziocinio, diciamo che dal fatto del ragionamento possiamo indurre la funzione del ragionare; e quindi attribuire poi all'anima tante funzioni, quante sono le specie irriducibili di fatti psichici. L'errore qui è il medesimo, benché si sia messa da parte la screditata parola di *facoltà*, e si canzoni l'ingenuità del dottore della commedia, che crede che la funzione renda ragione dell'atto.

Cautela e prudenza di linguaggio non bastano per non compromettersi; perché già, parlando di funzione (una o più, e non si può non ammetterne più di una, quando si comincia a parlarne), si distingue dall'atto qualche cosa che renda intelligibile l'atto stesso (tutti gli atti che si presumono d'una stessa specie): e ogni atto perciò è trasceso come contingente, poiché esso può mancare, ed essercene invece tanti altri della stessa specie. Può essere trasceso per fermarsi a qualche cosa di necessario, in cui sarebbe la possibilità, comunque intesa, dell'atto stesso: in guisa che, se la funzione non ci fosse, quell'atto non

ci potrebbe essere; ma, viceversa, può mancare l'atto, e la funzione sussistere.

Ora questo concetto della funzione psichica come proprio oggetto della psicologia è, non occorre dirlo, il presupposto e il cardine di questa scienza. La quale poi è forza che ammetta un certo numero di funzioni (anzi, logicamente, un numero infinito, come infinito è il numero degli atti, considerati dall'esterno). Infatti, posto l'atto di contro alla sua funzione, e perciò non considerando più l'atto spirituale nel suo prodursi, ma come un semplice fatto, l'unificazione dei fatti psichici diventa impossibile; e se ne può fare soltanto una classificazione, alla quale corrisponderà in conseguenza una certa enumerazione di funzioni. Né più né meno di quel che accadeva nella vecchia psicologia delle facoltà.

E così, trascinati dalla logica interna del loro pensiero, anche i psicologi modernissimi, smesso ogni ingiustificato sospetto contro la vecchia screditata dottrina, vi parleranno di sensazione, di sentimento, di volontà; e poi di tante sorta di sensazioni, di tante specie di sentimenti, e di tante forme di volontà (istinto, desiderio, ecc.) come di altrettante facoltà. E torna in campo la fantasia con l' immaginazione, sia produttiva sia creatrice, e la memoria, di non so quanti tipi e gradi e forme; e torna l'attenzione e la meditazione, l'analisi e la sintesi in compagnia di sorelle pur mò nate, come l' inibizione, la suggestione e simili: tutta una mitologia complicata, ma comoda alla *philosophia pigrorum*.

4. — *La didattica delle facoltà.*

Dato questo modo di concepire la vita psichica, qual maraviglia se l'educazione si specifichi per quante sono le forme dell'anima, funzioni o facoltà che si dicano? E la didattica dietro alla pedagogia si troverà cacciata alla ricerca dei migliori mezzi di istruzione per lo svolgi-

mento di ciascuno di questi poteri spirituali, almeno nella misura richiesta da un equilibrato e armonico svolgimento di tutto lo spirito.

Alcune facoltà sono state negli studi di didattica le predilette: come la memoria, l'attenzione, l'intuizione, o il senso in genere, la fantasia come facoltà estetica, la facoltà dell'osservazione, il raziocinio; particolarmente le prime due, che è naturale sembrino di capitale importanza dal punto di vista pedagogico, e si son prestate, d'altra parte, meglio delle altre a quella falsificazione d'ogni concetto psicologico che sono stati, dopo il Fechner, gli studi di psicofisica; e sono tra i temi favoriti della così detta didattica sperimentale.

5. — *La didattica della memoria.*

Al maestro che ci domandi, per esempio: — Come devo comportarmi rispetto alla memoria? — noi risponderemo: — Non ve n'occupate. — Questa presunta facoltà della memoria non esiste [1]; questo presunto *tesoro* del sapere, dove noi conserveremmo quanto si è una volta appreso, per richiamarlo alla coscienza a tempo opportuno, è una trappola da acchiappare psicologi e psicofisici: vecchia, bensì, oramai e tarlata, ma pur sempre adatta a tale preda. Noi non ricordiamo e non dimentichiamo niente, se per «noi» s'intende davvero quel che la parola suona: proprio noi che discorriamo. Del «noi» non c'è passato; e un'esperienza appartenente al passato, chi sappia pensare non potrà mai concepirla. Dico concepirla, perché quanto ad immaginarla non c'è difficoltà, una volta che si cominci a mettere a soggetto dell'esperienza un ente immaginario che non esiste e non è mai esistito.

— Ma non si fanno esercizi di memoria? — Certo, io,

[1] V. vol. I, parte I, cap. II.

come ogni valente psicofisico, posso imparare a memoria, per cavarmi il gusto, per es., di sapere dopo quante ripetizioni l' imparo, una filastrocca di sillabe senza senso; non altrimenti che nelle scolette si fanno imparare ai bimbi cento preghiere incomprese: non altrimenti che in tutte le scuole si fanno imparare i brani migliori di prose o di poesie di tutte le letterature che si studiano. Non il fatto si contesta; ma il concetto con cui *ab immemorabili* questo fatto si viene interpretando. Il concetto, cioè, che il contenuto del sapere mnemonico e prima di essere studiato, e la prima volta che si studia, e poi la seconda e la terza fino a quando s' impara, e poi quando non ci si pensa più, e poi quando vi si torna a pensare, sia sempre quel medesimo: con quel presupposto per cui si dice che ricordare significa conservare e riprodurre sapendo di riprodurre. Questo non è un fatto che ci si limiti a constatare; questo è interpretare il fatto. E l' interpretazione è assurda; perché (tralasciando il primo supposto dell'antecedenza dell'oggetto di un nostro sapere al sapere stesso; presupposto, che ormai sappiamo come sia errato) per conservare e riprodurre ecc., bisognerebbe che noi rimanessimo intanto immutati: come dire, bisognerebbe s' interrompesse la nostra vita. La quale è un mutarsi perpetuo, in modo che quell' Io che ieri provò, poniamo, una certa sensazione di caldo, ora può essere soltanto un contenuto dell'attuale Io che vi pensa; e tutto ciò che ricordiamo, ricolorandosi nell'attualità dell' Io, vi si rinnova, rigermoglia in vita nuova, e non si ripete mai.

Quel che si dice memoria, è l'organizzazione, quella che abbiamo detto l'*unità* dello spirito; che ricorda sì, ma non il passato, anzi il presente; e però propriamente non ricorda, ma sa; non perché abbia un patrimonio acquisito e riposto, ma perché è lo stesso sapere, che cresce su se stesso. Sapere è unificare, oggettivare per soggettivare, realizzare perciò sempre se medesimo.

Esercitare, dunque, la memoria sì; ma esercitare la memoria è esercitare l'osservazione, il ragionamento, la riflessione, e quant'altre espressioni piaccia adoperare a designare l'attività dell' Io. Rispetto al quale, i così detti esercizi mnemonici in senso stretto sono uno sviluppo anch'essi a loro modo, ma uno sviluppo, per dir così, a ritroso, ripugnante alla razionalità dello spirito, la quale non si realizza se non come conoscenza e compenetrazione di sé. Laddove l'esercizio mnemonico, organizzando nel sapere parole vuote (relativamente vuote) di significato e abituando a nutrirsi sottilmente d'un tal magro alimento, distrae l'uomo dal suo vero e razionale lavoro, che non è conoscenza di forme esanimi, ma possesso della propria vita nella ricchezza dei suoi aspetti esteriori, e sopra tutto degli interni. E per questo motivo l'esercizio mnemonico, prevalso nelle scuole, come quelle dei Gesuiti, poco sollecite della sincera e piena espansione della forza attiva dello spirito, è risolutamente da condannare.

6. — *La didattica dell'attenzione.*

L'attenzione, quest'altro caval di battaglia della didattica dell'analisi dello spirito, è un altro mito della psicologia delle facoltà: un potere escogitato dalla astrazione e posizione ipostatica di un aspetto dell'atto spirituale empiricamente considerato: un semplice aggettivo modestissimo, sostantivato e messo lì a rappresentare qualcosa di reale. L'attenzione, concepita come una facoltà o un potere spirituale, dovrebbe esser coltivata, sorretta, studiata dalla didattica come qualche cosa che per se stessa abbia bisogno di essere educata: e perciò richiederebbe una didattica speciale. L'educazione della memoria non è l'educazione della attenzione. Quindi si pensa che possa anche esserci una capacità di attenzione minima in una mente dotata di altre attitudini sviluppatissime.

Se non che un'attenzione così intensa non esiste: perché non è possibile concepire attitudine spirituale, o, per dir meglio, non è possibile concepire atto spirituale, che non sia attenzione. Non che l'atto spirituale s'accompagni con un certo grado di attenzione; ma è, propriamente, esso stesso attenzione. Di guisa che l'assenza di attenzione è assenza di atto spirituale, e il grado di quella è lo stesso grado di questo.

Che è infatti l'attenzione? Per chi abbia familiare il nostro linguaggio, una definizione evidente potrà essere questa: la *presenza dell'autocoscienza nella coscienza.*

Si ricordi la definizione data dal Leibniz dell'*appercezione*: conoscenza di quegli stati interni che sono le percezioni, o, come noi diremmo, le sensazioni. Queste sono (o si suppone che siano) lo stato passivo dell'anima; l'appercepire invece è la sua attività. Concetto mantenuto e approfondito da Kant, che rilevò come implicito alla conoscenza un atto appercettivo, formulabile nel giudizio: « Io penso ». L' intervenire dell' Io nella rappresentazione sarebbe l'attenzione; senza la quale non si ha coscienza di quel che ci è presente. Percorriamo una strada d'una grande città, e incontriamo tante persone, passiamo innanzi a tante mostre di negozi: ma, se non vi facciamo attenzione, se non guardiamo, tutto quello che ci cade sotto gli occhi, non è visto da noi: cioè, dice la psicologia, e diceva anche Leibniz, lo vediamo, ma non ci accorgiamo di vederlo; lo percepiamo, ma non lo appercepiamo.

Per appercepire, che è operazione attiva, si richiede l' intervento della volontà. La quale, secondo tale dottrina, avrebbe la forza di dirigere la coscienza verso certe rappresentazioni, o, non volendo scomodare la coscienza, di portare fino a lei, nel suo *fuoco*, le rappresentazioni estravaganti. Giacché, se si ammette un'attenzione involontaria e un'attenzione volontaria, ciò è possibile perché parallelamente si concepisce una forma oscura di

volontà sotto nome di *automatismo psicologico*: ma, senza volontà, chiara o oscura, l'attenzione, una volta ammessa la distinzione tra percezione e appercezione, non è concepibile escogitando reali percezioni, non appercepite, quasi teatro senza spettatori. E appunto perché nell'attenzione s' introduce questo elemento volontario, anche chi non abbia nessuna idea dell'etica immanente del sapere, e non veda perciò moralità nella cognizione come tale, attribuisce al soggetto la responsabilità della sua maggiore o minore attenzione, e giudica di questa come valore etico.

Ma, ammesso pure quest'assurdo di una volontà operante sulla coscienza, ammesso pure quell'altro assurdo di una percezione non appercepita, si dovrebbe riflettere che lo spirito non sarebbe mai nella semplice percezione e nella semplice coscienza; bensì nell'unità di percezione e appercezione, di coscienza e volontà; ossia, che la disattenzione non è possibile, e che l'attenzione può trasformarsi, ma non si può creare, come non può mancare.

Noi, per altro, non possiamo più lasciarci prendere a queste fallaci rappresentazioni dualistiche di spirito e mondo, di coscienza e incoscienza, di volontà e intelligenza; e sappiamo già che questo appercepire volontario è l'atto stesso immanente dello spirito: il porsi dell' Io in una forma determinata che è il suo oggetto. Sappiamo che l' Io non è in un oggetto che non sia il suo oggetto.

Così il maestro dirà disattento lo scolaro attentissimo osservatore del volo di una mosca, perché egli commisura, e fa bene, lo spirito dello scolaro al proprio; ma la disattenzione da lui deplorata, non ignora forse neanche lui che è attenzione anch'essa, ancorché diversa da quella che egli ha ragion di desiderare. Il suo torto, e grave torto, comincia quando, a poco a poco, dimenticando che la disattenzione è un'attenzione comparativamente divergente, ne fa un difetto dello spirito del suo scolaro, chiamandolo svogliato, e peggio: e comincia a psicolo-

gizzare per parte sua, sentenziando che a quel ragazzo manca la capacità di concentrarsi: gli manca qualche cosa, è un deficiente o un poco di buono (che, per taluni, è il medesimo).

7. — *Il disattento e il deficiente.*

Chi s' è persuaso davvero che lo spirito non è nel tempo, ma ha in sé il tempo, ed è eterno, ed è uno e infinito, non cascherà in questo sproposito dello svogliato costituzionale, dell'abulico, e in generale *deficiente*. Perché lo spirito, non avendo parti, o c' è o non c' è: non può esserci in parte. Né è possibile che non ci sia, poiché tutto, se è qualcosa, è spirito; e non è possibile che non ci sia niente, perché che uno spirito ci sia, lo dimostra già il fatto che noi ci domandiamo se c' è. E ci dev'essere non solo dopo l'educazione, ma anche prima, poiché il prima e il dopo lo presuppongono. E quando si dice che non c' è, intendiamo che manchi un certo grado; che non sarà difetto, se la natura dello spirito è appunto questa di procedere per gradi; e il merito del maestro sta proprio in ciò, di fare che il processo abbia luogo.

Trattate il bambino come un piccolo uomo: guardate nel disattento lo spirito attento, la cui attenzione deve elevarsi con voi e salire per la scala del sapere razionale; e non vi sfugga mai che in ogni uomo, grande o piccolo, volenteroso o svogliato, intelligente o tardo, c' è l'uomo, tutto l'uomo, la cui natura è così semplice da essere indefettibile, e pure è infinita, benché ora ci appaia al sommo e ora all' imo di una scala infinita. L'unica via per cui si possa condurre dall' imo al sommo, che è la via dello spirito (*sii uomo!*) o dell'educazione, è quella scala, che solo l'uomo, in quanto tale, Io creatore del suo mondo, può ascendere. Amate il disattento, accostatevi con simpatia alla sua anima, attraetelo a voi, fate un'anima sola, e poi salirete rapidamente con lui.

L'errore consiste sempre nel farsi un' idea astratta dello spirito, della sua razionalità, della sua volontà, di tutti gli aspetti nei quali ci si presenta: nel volerlo guardare nella sua determinatezza, in cui soltanto è la sua realtà, e tutta la sua realtà: sicché lì dentro soltanto è possibile riconoscerlo intero, eguale a quello che siamo noi, e persuaderci quindi che siamo d'una natura, e che il deficiente, come tutto ciò che separiamo da noi e opponiamo a noi, non è esso stesso se non lo spirito, l' Io nostro, visto da fuori. Qui sia detto di passaggio, è il principio dell'educazione di questi così detti deficienti: trovare in essi lo spirito, al di là del difetto.

8. — *La didattica dei* gradi astratti *dello spirito.*

Un posto speciale nella dottrina delle facoltà occupa la teoria di quelli che si potrebbero dire gradi astratti dello spirito: la quale ha avuto in ogni tempo gran peso nella didattica. Le facoltà dell'anima infatti si possono pensare, e sono state sempre pensate dai psicologi, parte come simultanee e parte come successive. L' immaginazione e la memoria, per esempio, appartengono a un medesimo grado dello sviluppo dello spirito; anzi per alcuni la immaginazione è una « memoria dilatata e composta » (Vico). Così l' induzione e la deduzione, l'analisi e la sintesi, l' intelletto e la volontà. Lo spirito è insieme l'una facoltà e l'altra: quando è una, è anche l'altra. Ma la sensibilità e il giudizio si concepiscono in un ordine, che non si può rovesciare: prima si sente, e poi si giudica; e non è possibile l' inverso; perché per giudicare si richiede la materia da giudicare; e questa materia vien fornita dal senso. Così, prima si hanno immagini o rappresentazioni concrete; e poi idee astratte. Non si può astrarre senza aver prima accumulato una certa quantità di esperienze particolari. Ed ecco perciò il concetto delle facoltà successive: idealmente e cronologicamente

successive. Ché se non è possibile pensare che si giudichi prima di sentire, in effetti prima si sentirà, e poi si giudicherà.

Teoria dei gradi dello spirito; ma non di gradi concreti, sibbene astratti. Grado concreto dello spirito è grado attuale, o momento d'un grado attuale. Il mio pensiero presente è il grado attuale del mio spirito; ogni mio pensiero passato, già realmente pensato, è sì ancora mio pensiero, ma in quanto momento del mio pensiero attuale; e tutti gli altri pensieri degli altri, presenti o passati, son pure momenti del grado attuale del mio pensiero. Se io dico, invece, che lo spirito prima è senso e poi intelletto, non guardo al processo attuale di esso, bensì a uno schema di processo soprastante a questo attuale, e a cui questo attuale deve corrispondere. La costituzione di questi gradi astratti, sottoposti a critica sistematica nella nostra *Pedagogia generale*, proviene dall'astrazione di certi aspetti del processo attuale dello spirito. Giacché ogni grado inferiore corrisponde all'aspetto costante di un atto spirituale già superato in un atto superiore. La sensibilità si distingue dal giudizio che interviene nella percezione in quanto la sensazione si distingue dalla percezione: e la sensazione non è operazione diversa dalla percezione, bensì percezione risoluta in una percezione ulteriore: ogni momento determinato dell' Io, divenuto oggetto a se medesimo, è sensazione del giudizio che l'oggettiva.

La teoria dei gradi astratti rientra nella dottrina delle facoltà, quantunque una volta sia sembrata la concezione destinata ad aver ragione in modo perentorio di questa dottrina; ché, sia pure considerando questi gradi come forme d'una sola attività che è tutta in ciascuno, questa teoria pone nondimeno tra un grado e l'altro una differenza, la quale *non è il prodotto dello stesso processo spirituale che si vien differenziando, ma il presupposto del processo stesso che ne è differenziato*. Quasi che lo spirito

non conoscesse una sola arte, ma ne conoscesse parecchie; e prima ne esercitasse una, producendo un certo prodotto; e poi, per ottenere un prodotto diverso, dovesse passare ad esercitarne un'altra.

9. — *La didattica dell' intuizione.*

Intanto una teoria delle facoltà come gradi astratti doveva, com' è naturale, agire fortemente in didattica; perché l' istruzione, lo vedono anche i ciechi, è un processo. È un processo, che può riuscire a patto di rispettare la natura dell'alunno e conformarsi al processo naturale di sviluppo proprio del suo animo. La teoria dei gradi doveva essere la legge sovrana della didattica: e tutti i libri di questa materia si aggirano su questo cardine; e le più fortunate e acclamate innovazioni didattiche si sono ispirate a questo concetto.

Chi non conosce il gran favore incontrato dalla riforma pestalozziana fondata sull' ABC dell' intuizione, in cui dell' intuizione si faceva il punto di partenza di ogni svolgimento intellettuale ? E non era abbozzato lo stesso ABC nell' *Emilio*, da cui incomincia la pedagogia moderna, quando il Rousseau combatteva ogni insegnamento anticipato di carattere astratto e raziocinato, e chiedeva che il fanciullo si nntrisse da prima della sola esperienza diretta del mondo sensibile ? E non aveva, cinquant'anni prima del Rousseau, e con non minor vigore speculativo, il nostro Vico impugnato i metodi critici e razionalisti della cultura e della scuola contemporanea impregnata di spirito cartesiano, ed insistentemente raccomandato di rispettare la natura della mente, per la quale quanto è vigorosa nei fanciulli la fantasia corpulenta, altrettanto è debole l' intelletto ? Eppure il principio comune a tutte queste concezioni didattiche, esatto se preso così alla buona, rigorosamente concepito diviene un errore; sicché pedantescamente applicato da uno spirito conseguenziario

riesce, anzi è riuscito, nefasto nella storia della scuola degli ultimi tempi.

Il motivo di vero incluso nella dottrina didattica, che possiamo dire dell' intuizione nel senso più generale del termine, è che l' istruzione deve muovere dal concreto; e più precisamente, dal soggetto determinato dell'alunno, che è il solo creatore del suo sapere e del suo mondo. L' intuizione è il sapere relativamente immediato: immediato cioè nel senso che esso è la coscienza del soggetto. Quando io mi sento, si può dire che l'oggetto del mio spirito sia immediatamente oggetto: tra me e me non c' è infatti termine intermedio. Io intuisco me stesso. Ma questo me è a volta a volta determinato in certo modo; e io m' intuisco nella determinazione in cui sono, poiché intuisco l'esser mio. Così intesa, l' intuizione è, al pari dell'attenzione, l'autocoscienza come coscienza, lo stesso atto spirituale. E allora, essa non solo è punto di partenza, ma è anche punto d'arrivo, ed è via: è tutto. Punto di partenza può dirsi da parte del maestro che deve iniziare la sua istruzione, laddove questa si può iniziare davvero se non è inizio, come abbiamo visto, ma continuazione; e per continuare deve innestarsi nel soggetto dell'alunno, nell'attualità del suo Io; e muovere pertanto dall' intuizione. Nel qual senso muove dall' intuizione non solo l' istruzione elementare, ma anche quella universitaria, e ogni forma di essa, perché il sapere, in cui la istruzione consiste, è costantemente movimento dal soggetto. E l' istruzione che non muova dall' intuizione, è l'istruzione che tenta proporre alla mente dell'alunno un oggetto remoto da quello in cui immediatamente l' Io dell'alunno si oggettiva (si intuisce).

Questa la verità della dottrina didattica dell' intuizione; ma espressa in forma affatto incongrua e fallace. Poiché per l' immediato della intuizione s' intende un certo schema d' immediato che, imposto poi come legge essenziale dell' intuizione, non può non importare una

aperta violenza contro la spontaneità dello spirito: s' intende cioè un immediato spaziale, o come si dice d'ordinario (con quello stesso arbitrio che si commette nella delimitazione del significato d' intuizione) l' immediato sensibile.

Noi intuiamo, si dice, quel che è nello spazio. E la fantasia è detta dal Vico *corpulenta* unicamente perché ci rappresenta corpi, ossia oggetti spaziali. Se noi ci rappresentiamo l'amore sotto l' immagine d'un fanciullo alato e saettante, noi ce lo rappresentiamo fantasticamente, perché ne abbiamo fatto qualcosa, a cui si può assegnare un posto nello spazio. Ma il bambino che vive d' intuizione sensibile, se *sente* così il giocattolo, o, se si vuole qualcosa di più elementare, il colore vivo del suo giocattolo, non *sente* egualmente l'amore della madre? Non sa egli con la stessa immediatezza di amare la mamma come sa di vedere quel colore? Non *intuisce* egli in entrambi i casi? Si disputi pure, procedendo a tentoni attraverso un'esperienza che è il buio, quando spunti l' Io nella psiche infantile (come se l' Io potesse nascere!): ma è fuor di contestazione che il bambino delle prime scuole che si vuol istruire col metodo dell' intuizione, dice già da un pezzo — Io, e afferma ben risoluto ed energico questo suo essere. Dunque, ei l' intuisce; l' intuisce in una ricchezza di determinazioni (che si diranno idee, sentimenti, desiderii, ecc.), le quali non sono tuttavia in nessun modo intuibili spazialmente. Si giuri pure col Rousseau che alla coscienza del fanciullo sia estranea l' idea di Dio; e certamente il Dio del Vicario savoiardo, che a Dio giunge attraverso una raffinata contemplazione filosofica dell'universo, non può entrare in quella coscienza. Intanto un suo Dio egli pur lo possiede, sia che tenti col pensiero, di là dal firmamento, le vie dell' infinito smarrendosi nell' ignoto, sia che tremi al fragore del fulmine, sia che s' imbatta comunque nel mistero terribile perché imprescrutabile; sia che abbia solo sentito

nominare Dio. Lo immaginerà o fantasticherà bensì in forme corporee; ma che importa? Non lo scambierà già con queste forme corporee. Mai, fu detto profondamente dal Bruno, « furono adorati coccodrilli, galli, cipolle e rape, ma gli dei e la divinità in coccodrilli, galli e altri »[1]. Il fanciullo intuisce il suo Dio[2].

L' intuizione insomma, anche nel fanciullo, spazia largamente; ed è sì intuizione della natura spaziale, ma è anche intuizione dell'essere interiore: è intuizione, tutta l' intuizione, sempre. Perché l' Io s' intuisce bensì come oggetto, ma sé intuendo come oggetto. Non è possibile che sia presente l'oggetto, e non sia presente il soggetto a cui l'oggetto è presente.

Non si tratta, dunque, d' intuire o non intuire, ma di grado concreto dell' intuizione, che è il solo considerabile come reale, e quindi il solo possibile punto d'appoggio dell' intuizione. La quale in nessun grado può essere mai dimezzata. Talché un' istruzione fondata tutta sull' intuizione delle *cose* è istruzione radicalmente sbagliata e mortificante.

Il che non significa che la filosofia degl' intelletti maturi possa insegnarsi ai putti. Ma vuol dire che anche quel che s' insegna ai putti deve essere un momento reale del sapere, pieno in sé, infinito come la filosofia: dev'essere una piccola ed acerba, ma già intera filosofia: che non dia soltanto le cose, ma le cose al posto loro, nel loro vitale rapporto con l'animo umano. Filosofia acerba, beninteso, rispetto a quella degli adulti; la cui matura filosofia apparirà acerba agli adulti di molte generazioni posteriori, che, quasi a far le vedette degli antichi fanciulli, chiameranno infantili le concezioni più ardue d'oggi[3].

---

1 *Dialoghi morali*, ed. Gentile, p. 177.

2 Vedi parte II, cap. III.

3 Vedi parte II, cap. IV.

10. — *La didattica della ragione.*

Il fanciullo non ha ancora l'uso della ragione, secondo il Rousseau e secondo il senso comune. Questa facoltà un po' alla volta dev'essere aiutata a svolgersi; e nelle scuole medie alcuni insegnanti, principalmente quello delle matematiche, si ritengono destinati all'esercizio e all' incremento di questa speciale facoltà.

La prima tesi è l'ovvio contrapposto della teoria del-l' intuizione; ma nella seconda s' irrigidisce anche più fortemente la didattica derivante dall'analisi dello spirito. Entrambe muovono dal principio che il ragionare sia facoltà o grado spirituale profondamente diverso dal-l' intuire, e tale che il suo svolgimento sia condizionato da un lungo tirocinio intuitivo.

Ma che è ragionare? Ragionare, la logica antica diceva, è dedurre; ragionare, ha detto per un pezzo la logica moderna dopo Bacone, è indurre. Due definizioni fondate entrambe sul falso concetto dell'universale, come genere astratto dai particolari. Concetto da noi criticato e respinto nella *Pedagogia generale*: poiché quell'universale che è il punto di partenza del dedurre, è il punto d'arrivo dell' indurre; e tutte e due queste operazioni perciò ne han bisogno [1].

E tutte e due si modellano sullo stesso ideale della vera conoscenza; di cui ciascuna mal riesce a interpetrare la natura. Entrambe infatti presuppongono che il vero conoscere, che è poi il conoscere senza aggettivo, sia l'unità

---

[1] C' è bensì una definizione dell' induzione, secondo la quale l' induzione metterebbe capo, anziché all'universale, a un particolare diverso da quello osservato nell'esperienza. Ma quando si va a vedere, questo particolare a cui tende l' induzione di Stuart Mill, inventore di questo novissimo concetto dell' induzione, non si raggiunge se non attraverso un universale tacito e sottinteso, in cui consiste il nerbo dell'argomentazione.

dell'universale e del particolare: unità che la deduzione spezza in un senso, e la induzione in un altro, restando poi sì all'una che all'altra l'ufficio di ricostruirla. Giacché il processo deduttivo suppone come suo principio il solo universale senza particolare, e l' induttivo il solo particolare senza universale: supposto assurdo, una volta che l'uno e l'altro traggono la loro ragion d'essere dal principio, che non c' è conoscenza che non sia unità dei due termini. Così nel fatto accade che l'universale da cui muove la deduzione, si fa implicitamente identico al particolare; e viceversa, il punto effettivo di partenza dell' induzione è un particolare implicitamente universale. È critica antica: nell'esempio tipico di deduzione sillogistica:

Gli uomini sono mortali;
Ma Socrate è uomo;
Dunque, Socrate è mortale;

la conclusione è valida se tra gli uomini del primo giudizio si comprende Socrate insieme con ogni altro uomo particolare: se cioè l'universale non è un universale vuoto, bensì il concetto dei particolari. Viceversa, se dall'osservazione di molti casi particolari in cui il calore ha dilatato i corpi, io argomento per induzione che il calore ha la proprietà di dilatare i corpi, è chiaro che l'argomentazione è legittima in quanto nei singoli casi osservati io non ho visto soltanto un certo calore e un certo corpo, ma nel particolare ho visto il calore in generale, e così la natura generale del corpo. Sicché i due pretesi movimenti dall'universale al particolare, e viceversa, si risolvono in una illusione, dietro alla quale è l'unità logica del pensiero, che è universalità determinata.

Il ragionamento, dunque, non è veramente deduzione opposta a induzione, né induzione opposta a deduzione: ma è quel che c' è realmente nei due processi male interpretati, e però distinti e contrapposti: l' unico pro-

cesso dello spirito, che è sempre determinazione dell'universale.

Se non che, l'universale non è un oggetto che lo spirito trovi innanzi a sé: l'uomo, il calore, il corpo, o altro che sia. L'universale è lo spirito, il soggetto: il quale, quando abbiamo saputo che cosa è uomo, è uomo; e quando abbiamo saputo che cos'è calore, è calore (il concetto del calore): e, secondo il suo processo, è uno o un altro concetto, non come termine di un pensiero (soggetto o predicato d'un giudizio), bensì come pensiero piuttosto, o categoria; e in quanto tale, atto a pensare, assumere in sé e risolvere nella propria universalità una propria determinazione particolare, ossia un oggetto in cui egli si oggettivi. L'oggetto è il particolare, non come un singolo termine del giudizio, bensì come tutto il conosciuto, in quanto materia del giudizio. Il ragionare è, insomma, conoscere: oggettivarsi del soggetto, e quindi particolarizzarsi; e soggettivarsi dell'oggetto, che si torna ad universalizzare: non per due atti successivi, sibbene in un solo atto, che è posizione di oggetto (coscienza) in quanto è insieme posizione di soggetto (autocoscienza). Tal quale l'intuizione, poiché è sempre la stessa realtà, presa a guardare ora da un punto di vista, ora da un altro di quelli che si vengono determinando nel suo infinito processo.

L'intuizione e il ragionamento, in realtà, coincidono. L'intuizione si distingue tanto dal ragionamento, quanto un'intuizione da un'altra intuizione e un ragionamento dall'altro; giacché la discriminazione non è assoluta, ma semplicemente relativa. In matematica un assioma è una verità intuitiva, e un teorema una verità che si dimostra con un ragionamento: ma il progresso dallo stesso teorema a uno che ne consegue, non è possibile se non a patto che quello che era teorema rispetto all'assioma diventi assioma rispetto al nuovo teorema. E non si dica che il

teorema già dimostrato e usato da assioma (verità che non si dimostra) per passare a un altro teorema, in sé rimanga sempre un teorema, rimanendo la sua dimostrazione sempre possibile, laddove l'assioma è indimostrabile; perché la dimostrazione del teorema è possibile ad un patto: che cessi di essere principio dimostrativo del secondo teorema, e torni a considerarsi in sé, o in relazione all'assioma; laddove *in quanto* entra nella dimostrazione dell' altro teorema, esso è assolutamente indimostrabile.

E se tutto ciò è vero, come non c' è il disattento, non c' è neppure l' incapace di ragionare. Non c' è un' intuizione assolutamente prima; e ogni intuizione, per elementare che sia, è raziocinio; come ogni razio inio, per arduo che sia, dev'essere intuizione.

L' intuizione, quale puro immediato, e il raziocinio, quale pura mediazione, sono due astrazioni; e la realtà consiste nella unità dell' immediato e della mediazione. Sicché non v' è esercizio di pensiero che non sia intuitivo e razionale a un tratto; e se il maestro non tien conto dell'uno e dell'altro elemento, non si può incontrare con lo spirito del suo scolaro, né penetrarvi dentro.

L' intuizione trascurata nel ragionamento importa la astrattezza del ragionamento, in cui il soggetto non potrà ritrovare se stesso; come tante bellissime ragioni che si espongono efficacissimamente nei soliti predicozzi, le quali non inducono né pur l'ombra della convinzione, non perché manchi ogni particolare nell'universale di cotali ragioni, ma perché il particolare che c' è non è quello in cui il soggetto trova immediatamente se stesso. C' è la luce, manca il calore.

Il ragionamento trascurato nella intuizione importa l'arresto del processo spirituale in cui l'universalità si realizza: e si ha la viva impressione, che rimane muta; si ha così la cosa viva e presente, ma non assimilata,

non trasfigurata spiritualmente, e però chiusa in sé, incomunicabile. C' è il calore, e manca la luce. Fate intuire quanto volete, ma ragionando; e fate ragionare quanto vorrete, ma intuendo. E insomma fate sempre a un modo, che è il modo unico e indiscriminabile dello spirito.

Indiscriminabile, si badi ancora una volta, in quell'astratto modo che ci dia una provincia del dominio spirituale o una età della vita umana tutta intuizione, e poi un'altra provincia o un'altra età tutta raziocinio. Ma la discriminazione ha luogo incessantemente nel processo reale dello spirito, in cui l' intuizione si fa di continuo razionale; e lo sviluppo della razionalità, che è lo sviluppo del pensiero sempre più ricco ne' suoi momenti costitutivi, è la stessa realtà autocreatrice dello spirito.

Capitolo IV.

L'analisi del sapere.

1. — L'atomismo del sapere come materia *dell' istruzione.*

L'errore gemello della didattica derivante dall'analisi dello spirito è, come già fu dimostrato, quello derivante dall'analisi del sapere, che vien concepito come un certo numero di materie da insegnare, e prima di tutto come *materia* dell' insegnamento. Giacché se il sapere è materia d' istruzione, d'apprendimento, di studio, di conoscenza e, in generale, oggetto dell'attività spirituale, il sapere di necessità non può essere inteso come una materia unica, bensì come un certo numero di materie.

Questo punto, benché già accennato, merita la più attenta considerazione. Il sapere, dicemmo al principio del capitolo precedente, ove non si sappia vedere nella sua identità col soggetto, si frantuma nella moltitudine sterminata delle discipline particolari. Ora diciamo per la stessa ragione, che il sapere concepito come materia dell' insegnamento si rifrange e disperde nella molteplicità indefinita delle materie. Si disperde, perché dà luogo all'erudizione, alla polimazia, che non è sapere; e dà luogo a un'educazione grettamente materiale.

2. — Il concetto di materia nella storia della filosofia e nella didattica.

Il significato di « materia » nella didattica si ricollega a uno dei due concetti di materia che sono stati elaborati dal pensiero umano, e in forma più rigorosa nelle due

filosofie di Aristotele e di Kant. Ma questi due concetti hanno tra loro un intrinseco rapporto, che proietta una viva luce sul concetto didattico di materia. Nella filosofia aristotelica *materia* è ciò di cui ciascuna cosa è fatta; ciò che nel nostro pensiero rimane di una cosa quando si faccia astrazione da tutto ciò che si può pensare della cosa stessa, e in cui perciò si fa consistere l'essere della cosa: questo che di oscuro e di inafferrabile, senza il quale tuttavia la cosa sarebbe una semplice idea o un nesso di idee, e non apparterrebbe alla realtà. Nella filosofia kantiana, invece, materia è il contenuto, non delle cose, ma del conoscere; ciò che nel nostro pensiero rimane di ogni conoscenza determinata quando si faccia astrazione da tutti quei modi soggettivi, con cui noi conosciamo checchessia, e però dalla nostra stessa conoscenza: anche qui qualcosa di oscuro e inafferrabile in se stesso, senza di cui per altro la nostra cognizione sarebbe vuota. La differenza sta in ciò: che una volta questo fondo oscuro si pensa dato nella realtà opposta al soggetto che la conosce; e l'altra volta, dato nel soggetto stesso. La materia dell'antica filosofia è la materia dell'essere, e la materia della filosofia moderna è quella del pensiero. Ma la materia dell'essere è pure in certo modo materia del pensiero; perché quello che nell'essere c' è, oltre la materia, è tutto ciò che l'essere ha di pensabile: cioè quanto di pensiero c' è nell'essere. E in ciò si scorge il rapporto del concetto kantiano con l'aristotelico.

La materia di cui parla la didattica, è affine, non certo identica, alla kantiana in quanto anch'essa è materia di pensiero, e non dell'essere. Ma ha comune con entrambe il presupposto da cui nasce nella filosofia antica il primo concetto della materia, e nella moderna il secondo: il presupposto dell'opposizione assoluta dell'essere al conoscere: nella concezione antica, al conoscere in sé, al conoscibile; nella moderna, al conoscere nostro o conoscere in atto.

Ora, sì la materia dell'essere e sì la materia del conoscere in sé sono state concepite, e dovevano essere concepite, come molteplicità inorganica.

La concezione della materia dell'essere, presa nella sua astrattezza, si ebbe nella filosofia antica per opera degli atomisti, i quali considerarono tutte le cose costituite di materia differenziata dal vario addensarsi delle sue particelle; e la concezione della materia del conoscere, quale è formulata dallo stesso Kant, mette capo a una molteplicità puramente quantitativa, senza nessuna distinzione di qualità tra i suoi elementi. Nella teoria kantiana *molteplice* è sinonimo di quella materia del conoscere, che l'attività del soggetto unifica nel conoscere. E non poteva essere altrimenti; perché la materia dell'essere già unificata non si presta più a spiegare il processo della natura, che è ordinamento e unificazione graduale e progressiva; e una materia del conoscere, in sé una, non può essere materia del conoscere, se l'unità propria del conoscere non sia immediatamente posta da principio, ma sia essa stessa un processo e una conquista graduale.

3. — *Molteplicità della materia dell' istruzione.*

La didattica, ereditando dalla filosofia il concetto della materia, ne ereditava pure questa esigenza logica, e questo destino, di non potersi fermare nel concetto di un'unica materia d' insegnamento. Non già che nella didattica si sia aspettato Kant per fissare il concetto di materia; ma questo concetto si rannoda a una maniera d' intendere il pensiero che, prima di giungere al rigore sistematico della filosofia kantiana, era pur dominante in virtù di una iniziale filosofia immanente nel pensiero umano. Il quale vive dell'oggetto sempre diverso e quindi vario e molteplice, e a fatica riesce ad accorgersi che quest'oggetto è egli medesimo. Di guisa che una proposizione

che dal punto di vista da noi conquistato apparisce una semplice metafora, per esempio, che ci sia una scienza ancora inesplorata e pur degnissima materia di ricerche e di studi, dal punto di vista di questa filosofia a cui ci riferiamo, è l'espressione più propria del pensiero, che distingue tra la conoscenza, o acquisto della scienza, e la scienza in se stessa.

4. — Inconoscibilità della materia, *come tale, dell' istruzione.*

Ora, giova innanzi tutto osservare che la scienza così concepita è, alla stessa guisa della pura materia del conoscere per la filosofia kantiana, un assoluto inconoscibile: un *noumeno*, come diceva Kant. Di modo che il problema della didattica derivante dall'analisi del sapere vien ad essere appunto questo disperato problema: la conoscenza dell' inconoscibile.

Tra la materia infatti di cui si tratta nella dottrina kantiana e la materia della didattica, c' è analogia, ma c' è pure questa gran differenza: che la prima è bensì inconoscibile, ma in sé, in quanto astratta dal conoscere in fondo al quale si trova; laddove la didattica presuppone realmente la materia del sapere, come un antecedente dell' insegnamento. Sicché l' inconoscibilità della prima, come inconoscibilità che, almeno apparentemente, non reca disturbo, può esser confessata e professata; ma nessun teorico della didattica sosterrebbe l' inconoscibilità della sua materia. La quale nondimeno è altrettanto inconoscibile quanto il noumeno kantiano. Essa è un libro chiuso e suggellato con sette suggelli, che nessuno ha letto e nessuno leggerà mai; poiché il libro che si legge, non è soltanto libro, oggetto della lettura; ma è anche la lettura, cioè il lettore che legge, la mente in cui il sapere si realizza, e non più la materia antecedente a un certo sapere in atto.

E non bisogna giuocare d'equivoco: ora intendendo la materia saputa, che è certamente tanto conoscibile che è conosciuta, ed è conoscibile, se si bada, in quanto è conosciuta; e ora intendendo la materia da sapere, che è il concetto oggettivo ed astratto della materia, che noi diciamo inconoscibile, ed è il concetto proprio della didattica che critichiamo. Certo, il concetto d'una materia in sé del sapere è posteriore all'atto per cui la materia stessa si realizza come sapere; ma l'errore sta appunto in ciò, di proiettare questo astratto, che è posteriore al sapere, innanzi al sapere stesso, costituendolo come una realtà già esistente in sé.

5. — *La grammatica come materia d' insegnamento.*

Si tolga ad esempio qualunque materia, che si voglia introdurre in un programma d' insegnamento; e si veda un po' se sia possibile determinarla senza violare il suo carattere essenziale, d'essere un antecedente del sapere in atto. E sia, per dirne una, la grammatica: che è una delle materie sulla cui metodologia didascalica la didattica ha maggiormente insistito.

È evidente che una grammatica che non fosse la grammatica di nessuna lingua determinata, o di un gruppo di lingue, o grammatica comparata o quella che nel Settecento si diceva grammatica generale, sarebbe una grammatica inesistente, da non potersi introdurre altrove che in un programma egualmente inesistente! Una grammatica che esista e che conti, sarà bene una di queste determinate grammatiche. Né basta. Poniamo pure si tratti della grammatica della lingua italiana da insegnare nelle scuole elementari. Questa grammatica sarà, ancorché il programma non lo dica, o una grammatica della lingua moderna dell'uso, o una grammatica della lingua classica, o un contemperamento di queste grammatiche, ecc. Se non fosse in nessuno di questi modi, da capo, essa

non sarebbe punto. E il maestro che dovrà attenersi al programma, avrà pure un criterio nella scelta del suo testo di grammatica o nel suo insegnamento grammaticale: avrà un suo modo, quale che sia, di concepire la grammatica; senza di che non saprebbe dove metter le mani.

Né basta ancora. Non esiste, per esempio, la grammatica della lingua moderna e dell'uso: non esiste, s' intende, in astratto. Essa o è la singola trattazione d'un libro che s' ispira a certi principii generali, ma svolge comunque a suo modo questi principii; o, che è poi lo stesso, è una trattazione che abbiamo noi in mente di cotesta grammatica; e rispetto alla quale nessun libro ci soddisfa, ma che nella pratica dell' insegnamento ci proponiamo di svolgere noi stessi; e potrebbe benissimo essere una trattazione già scritta e stampata e formare insomma un libro come tutti gli altri che non ci contentano. Di modo che la materia del nostro insegnamento grammaticale nel fatto c' è in quanto essa è la trattazione di un dato libro, esistente o possibile, in cui la grammatica del programma s' incarni.

Ma, dopo tutto ciò, si può dire che esista già la materia del nostro insegnamento grammaticale? Facciamo pure l' ipotesi estrema: che questo libro di grammatica sia insegnato senza aggiunte né tagli né modificazioni (che ne farebbero un altro libro); e venga appreso fedelissimamente, nel suo tutto e nelle sue parti, fino alle parole. In tale ipotesi — che è poi un' ipotesi impossibile, perché suppone che lo spirito possa ripetere; concetto ripugnante, come sappiamo, alla natura di esso spirito — parrebbe sì che la materia di quel che s' insegna fosse veramente determinata, e però additabile, conoscibile, innanzi all'atto stesso dell' insegnarla. Ma in realtà quella materia sarà sempre qualche cosa di profondamente diverso dalla materia stessa poi in atto insegnata e imparata, e trasportata così nella luce dello spirito che la rende effettiva-

mente determinata come materia realmente conoscibile. E la profonda differenza consisterà appunto in ciò, che prima d'essere insegnata e imparata, ed essere perciò quella materia di un determinato sapere, essa non è materia di questo sapere.

È una tautologia? Eppure, non si direbbe una cosa tanto facile a intendere; giacché chi intendesse questa tautologia, non avrebbe già capito che la materia del sapere c' è quando non c' è più la semplice *materia*, ma lo stesso sapere?

6. — Inesistenza della materia, come tale, dell' istruzione.

Si tratta proprio di ciò: che la presunta materia d'un dato sapere, che sia non il sapere stesso ma, si badi bene, la sua materia, non è niente di concepibile; ossia nessuno può dir che ci sia. Quel che c' è prima del mio sapere, non è materia del mio sapere, ma sapere tuo: il quale, quando sarà sapere mio avrà una materia nuova e diversa. Sproposito è ritenere che la materia del mio sapere sia la stessa materia del tuo sapere, sicché la conoscenza che già ne hai tu, determini anticipatamente la materia di quel che io ho ancora da sapere; perché nel tuo sapere la materia è il tuo sapere, col quale io non potrò appropriarmi quella materia senza differenziarla intrinsecamente. È vero che il tuo stesso sapere diventerà mio; ma in questo diventare, in questo processo ancor da realizzare, il tuo sapere si altererà e rinnoverà, non essendo possibile processo spirituale che non sia creatore.

La materia del sapere, come presupposto del sapere, è dunque un assoluto inconoscibile. E quel che la didattica conosce, non è veramente la pretesa materia, bensì il sapere stesso astrattamente considerato. Così nella *Pedagogia generale* vedemmo che il corpo è spirito; e tale si riconosce se considerato nell'atto vivo del suo continuo processo organico; ma corpo apparisce a chi lo

consideri astrattamente, come tutti per solito lo consideriamo, dall'esterno. Donde non si vede più il processo, ma il risultato a cui par che metta capo, sostando, il processo; laddove il processo in realtà non sosta, né può sostare; e quel risultato non è un risultato, ma un aspetto fuggitivo che muore sul nascere, travolto nella corrente della vita instancabilmente operosa. Parimenti l'atto spirituale nella così detta scienza sostantivata, — che non sia lo stesso sapere in atto di chi sa, — pare già un fatto, una realtà già in essere, sol perché si guarda all'oggetto ideale in cui s'è determinato; e quest'oggetto non si vede più nel suo nesso vitale con l' Io che in quell'oggetto si è determinato. E ciò che qui si dice della « scienza », s'intende di ogni prodotto dello spirito, in quanto già prodotto [1].

7. — *Dispersione analitica della materia apparente dell' istruzione.*

L'atto divenuto fatto è materializzato perché sottratto alla vita del soggetto; non cresce, né si sviluppa più; si chiude in sé e si arresta, inerte come fossile. Così il bocciuolo di un fiore spiccato dallo stelo, si dissecca, e non dispiega più i suoi petali ai raggi del sole. Anzi, poiché s'è rinunziato a vederlo sbocciare, cioè alla sua vita, si può tagliare e studiar dentro com'è fatto. Ed ecco il cómpito della didattica; che non è neppur essa, già s'intende, una materia di studio, ma un certo sapere in atto, determinato: un pensiero vivo: il pensiero del pedagogista, il quale non fa lui professione di grammatico, né di storico, né di matematico, ma solo di pedagogista: almeno quando si propone i problemi didattici. E che fa? Poiché i grammatici, gli storici, i matematici, ecc.,

[1] [Cfr. *La Riforma dell'educazione* e *Scritti pedagogici*, I, 3 6-393].

hanno messo al mondo tante materie d' insegnamento, egli si mette a studiare come va insegnata ciascuna di queste materie, che non è il suo pensiero, ma il pensiero altrui; non è l'attuale pensiero che nella didattica si vien producendo; ma un pensiero già nato, bello e fatto.

E come il botanico va attorno al suo povero bocciuolo morto, che non sarà mai fiore, e non è perciò né pure il bocciuolo d'un fiore, il bravo e paziente didattico smonta l' interno congegno della materia di studio, per vederla a parte a parte com' è formata, poiché così, a parte a parte, egli pensa che dovrà pure essere studiata. E s' intende che gli alberi non gli lasciano veder più la foresta. Per veder la quale, ossia l'unità vivente della materia, egli non dovrebbe considerarla dal di fuori, come lo spirito di un altro; non dovrebbe fare il didattico, ma il grammatico, lo storico, il matematico, sia pure con la coscienza filosofica dei processi in cui queste scienze si realizzano. Dovrebbe insomma non veder la materia, ma lo spirito, e il sapere non come scibile, ma come conoscere o unità di sapere e di spirito. Sfuggitagli tale unità, egli rimane col suo coltello anatomico in mano a sezionare, a tagliuzzare la spiritualità non sua, e da lui disconosciuta nel suo valore spirituale, e però materializzata.

Comincia, prima di tutto, a trovare che le materie a studiare son molte (quante ?); poiché tutte sarebbero una sola per l'occhio (che egli non possiede), il quale, vedendole tutte come una, vede in ogni momento del sapere tutto il sapere. Sono *molte assolutamente*: molte, cioè, non solo se si mettono insieme tutte, ma anche se si considerano isolatamente ciascuna per sé. Sono intrinsecamente molte. La grammatica è cosa diversa dalla matematica e dalla storia; ma in essa c' è morfologia e sintassi; e la morfologia non solo è diversa dalla sintassi, ma comprende lo studio di tutte le parti del discorso; le quali son parecchie; e l'articolo non è il nome, né l'aggettivo, né il pronome, né il verbo, né altro. Né l'arti-

colo è sempre quello solo; ma ora è *determinato*, e ora *indeterminato*; e lo studio del primo sta da sé, e non tocca il secondo; e l'articolo determinato non è di un genere solo. E così via.

Ma c'è di più, fino al punto a cui né il grammatico né il didattico han mai pensato. Perché quando si sta studiando un solo articolo, per esempio, l'articolo *il*, ecco che da questo articolo ne saltano fuori due, tre, cento, mille, infiniti. Perché? Perché non c'è didattico o grammatico che potrà far mai capire a un fanciullo non ancor caduto nella ragna delle astrazioni, che cosa sia l'articolo *il*, senza esemplificare: «*il* libro», «*il* maestro», «*il* pedante», «*il* cane», ecc. Tanti *il*, insomma, che sono poi tutti in diritto d'esser presi in considerazione dalla grammatica, che, a volerli dire e contare tutti, il putto stesso vi può dire che non gli basterebbe la vita. E come per questo, per ogni particolare della grammatica, e d'ogni altra materia. Un atomismo, insomma, sul serio, e non per metafora. Tutto si divide, si suddivide infinitamente; tutto casca dalle mani e sfugge e si dissipa e svanisce. Intanto, se si va a vedere, quello stesso *il*, non guardato dall'estrinseco (come quando si esemplifica una definizione grammaticale) ma inteso, cioè detto realmente, non è davvero molti *il*: anzi sempre un *il* unico. Io dico con Dante: «Anzi impediva tanto *il* mio cammino....» e anche qui dico *il*, ma non soltanto *il*, che si debba aggiungere a *mio*, e *cammino*, ecc., come parrebbe da una analisi grammaticale, sibbene un *il* che fa lega col resto, in cui ha la sua realtà spirituale e il suo significato: un valore eternamente unico, che nessuno e niente potrà mai moltiplicare. E così posso dire tanti altri *il*, ma ognuno come questo: non pari a tutti gli altri, ma diverso, unico, infinito, preso nella totalità organica a cui appartiene, e da cui è inseparabile.

Codesta bensì non è la grammatica del didattico; il quale della grammatica fa una materia d'insegnamento

a parte; una grammatica in cui non accade di incontrare né il verso di Dante, né altra attuale e viva spiritualità grammaticale: poesia, teorema, sistema, o altro che sia: perché altrimenti bisognerebbe intendere la stessa grammatica non come materia o spirito esteriorizzato, ma, per l'appunto, come spirito. E la didattica delle singole materie sarebbe bella e ita.

8. — *Dualismo didattico di* scienza *e* metodo.

L' ideale della didattica è il più assoluto disinteresse per ciò che pur costituisce l' interesse intrinseco di ciascuna disciplina, per limitarsi a definire lo schema astratto, secondo il quale procederebbe il pensiero nella costituzione della disciplina stessa. L' interesse intrinseco della disciplina considerata in concreto come momento attuale del pensiero è lo stesso processo spirituale in cui la disciplina nascendo e svolgendosi si realizza. Lo scienziato, il filosofo, il poeta, lo scrittore o il pensatore non è legato all'opera sua né dal desiderio di un oggetto ignoto, né da un impeto interno, che lo trascini nolente quasi forza della natura; bensì dalla identità del suo essere col suo fare. Egli sente di vivere nel proprio lavoro, e sente questa sua vita come arrestata e quasi spezzata, se alcun impedimento estrinseco ne lo allontani con violenza. Il didattico che presuppone tutti i prodotti dello spirito umano da introdurre nella scuola, viene *post festum*, quando il pensatore ha pensato, e lo scrittore ha scritto; e non può avere lo stesso interesse. Egli ne ha un altro, che consiste, se ben si rifletta, nella sua didattica; e tanto può avere interesse per l'opera del pensatore e dello scrittore, che han lavorato prima di lui e per lui, quanto dell'opera loro può entrare nell'opera sua. Lo *schema*, abbiamo detto; lo schema astratto del processo costitutivo del prodotto del pensatore e dello scrittore.

E che è questo schema? Un'ombra vana fuor che nel-

l'aspetto. Lo chiamano il « metodo » (metodo per l' insegnamento della grammatica, della storia, della religione, della filosofia, del disegno, del canto, ecc.), e lo distinguono dal metodo scientifico. Questo sarebbe lo schema della scienza dello scienziato, e in generale della materia in se medesima considerata, quale può essere esposta nel suo organismo logico da chi ne sia in possesso; e quello, lo schema della scienza *ad usum Delphini*, per le scuole, per coloro che non sanno e devono sapere, e han bisogno d'esser condotti bel bello da quel che sanno a quel che non sanno, evitando le scorciatoie e i passaggi più aspri e più erti, ancorché più sicuri per chi voglia raggiungere la cima del vero, e non precipitare nel fondo degli spropositi.

La differenza tra metodo scientifico (diciamo così per brevità, ma intendendo, come s' è avvertito, che al luogo della scienza possa essere ogni prodotto spirituale) e metodo didascalico sarebbe dunque la seguente: che l'uno è il metodo della scienza formata e l'altro della scienza in formazione. Distinzione, che cela e non svela una verità importantissima già da noi enunciata, e dalla didattica, che combattiamo, affatto tradita: che cioè ogni *insegnamento è libera produzione del proprio contenuto*. Che altro infatti è la scienza in formazione se non il suo prodursi all' infuori di ogni anticipazione? Ma questa distinzione non apparisce nella sua verità, se poi per scienza in formazione s' intenda una scienza in formazione, ma già formata come tale: un procedimento sì, ma guardato e non fatto; una formazione veduta in idea, e quindi non propriamente formazione, ma idea di essa, o formazione idealizzata, e però oggettivata. Laddove formazione vorrebbe dire svolgimento o attività del soggetto.

9. — *La vera scienza.*

La vera scienza in formazione è l'atto concreto della scienza che muove dal soggetto e ne è lo svolgimento.

Svolgimento sempre individuale: voglio dire, concreto, storico, e quindi non definibile astrattamente. Di guisa che la scienza in formazione non si può predeterminare (non si può trovare in un libro di testo), ma deve nascere e crescere nella scuola per opera del maestro, il quale deve trovare in ogni suo scolaro il vero principio della formazione, quasi solido punto d'appoggio del proprio insegnamento. E quella scienza in formazione di cui si specula il metodo, non può essere pertanto se non un'altra scienza formata in piccolo; e al pari della scienza formata da cui vuole differenziarsi, non può avere altro metodo che quello di non averne nessuno.

10. — Il vero metodo e il metodo generico.

Il metodo è il processo della scienza; ma il processo è la formazione stessa, lo svolgimento, il costituirsi della scienza. Sicché parlare del metodo della scienza formata è come parlare della luce del buio: quella luce del buio che è lo schema di un processo spirituale: un che di fisso, che dovrebbe definire il movimento. Non conosce il metodo di un processo, scientifico, artistico, pratico, o come altro voglia dirsi, chi non sia in possesso del processo stesso; chi, cioè, non lo realizzi, per quanto è da lui. Il nuotatore nuota; e perché nuota possiamo dire che sappia come si fa a nuotare. Invece il metodo come teorica non importa punto il realizzamento dell'attività a cui si riferisce: anzi ne è distinto per definizione.

Né giova dire che altro è conoscere il metodo, altro usarlo; perchè chi conosce il metodo e non può usarlo, è chiaro che non conosce quel metodo che conosce chi l'attua, e che si attua perciò veramente nell'esercizio di un'attività; non conosce il *vero metodo!*

Il metodo, insomma, come teorica, è una conoscenza generica, astratta, di un metodo a grandi maglie, da cui scappa tutta la realtà concreta ed effettiva del metodo

vero. È il vuoto, il niente del metodo: il niente della scienza, che viceversa si tratta d' insegnare.

II. — Il metodo vivo.

La didattica, disinteressandosi del processo intrinseco del sapere, che è la stessa realtà in atto dell' istruzione che essa vuol disciplinare, si disinteressa per ciò stesso del vero metodo, e si accampa nel vuoto, formulando vane dottrine artificiose e remote da ogni vita reale e concreta dello spirito, mortificando in chi se ne occupa, e nei maestri cui si dà a studiare, ogni slancio, ogni spontaneità e afflato spirituale, e generando per tal modo una scuola greve, oppressiva, fatta per convellere, anzi che per stimolare e svolgere i germi di vita che essa accoglie nel proprio seno.

Il metodo della scuola che alimenta gli spiriti e ne promuove alacremente lo sviluppo, è quel metodo vivo, che indicammo nella *Pedagogia generale*[1]; quel metodo che è adesione intima dello spirito al proprio atto, ma che è pure il nemico inesorabile d'ogni didattica speciale sorta dall'analisi astratta del sapere.

Si noti, per altro, che la critica dell'analisi dello spirito e del sapere, esposta in questi ultimi due capitoli, non mira di certo a proscrivere ogni maniera d'analisi. L'analisi contro la quale si vien combattendo in tutta quest'opera, è l'analisi astratta: quell'analisi cioè che si ferma a mezza strada, dimentica dell'unità da cui s' è mossa, e a cui convien che ritorni per ritrovare la base, alla quale in concreto s'appoggia; quel centro, a cui tutti convergono unificandosi gli elementi messi in luce dall'analisi. Integrate l'analisi con la sintesi, raccogliete il vario e molteplice nell'uno da cui lo avete ricavato, spogliate, in conseguenza, la didattica da tutte le teorie campate sul-

---

[1] *Sommario*, vol. I, parte III, cap. IX.

l'astratto; e voi tosto riafferrerete il concreto del metodo. Ma la didattica allora, attraverso il concetto dell'educazione come spirito, conquistato nella pedagogia, tornerà alla filosofia da cui s'era dipartita, obbedendo alla legge di ogni scienza particolare.

12. — Significato di questa critica dell'analisi del sapere.

La nostra critica dell'analisi del sapere, scalzando il concetto di « materia d' insegnamento », ha mirato a dimostrare che dovevano per necessità agitarsi nel vuoto le didattiche speciali delle singole materie fondate su quel falso concetto. Ma vorremo perciò negare la differenza delle varie discipline? o negare forse l'esistenza dei libri in cui esse prendono corpo? o quella cultura del maestro, in cui le discipline devono di sicuro realizzarsi (e vorremo negare più che sia possibile!) prima che il maestro si faccia a insegnarle?

Il lettore intelligente si sarà bene accorto che non è, né può esser questo l' intento e il significato della nostra dottrina. Si tratta di dissipare l' illusione che la cultura già acquisita prima di entrare nella scuola si possa travasarla o imboccarla, sia pure ridotta in pillole adatte ai teneri stomachi dei fanciulli cui vogliamo comunicarla; si tratta di combattere l'accidioso abito professionale di vedere la scienza nei libri (guai alla scuola in cui il libro non sia assorbito nella personalità del maestro, e questa in quella degli scolari!); e sopra tutto di convincersi che se lo spirito è molti momenti, è pur sempre uno spirito unico, infinito; e se i momenti del sapere sono altrettanti quanti i momenti dello spirito (coi quali coincidono), il sapere è tuttavia uno, indivisibile, tutto in ogni momento, e perciò, ripeto, infinito. È particolare mantenendo intera la propria universalità, in guisa che l'uccide chi ne svolge *soltanto* il lato particolare per cui si distingue da tutti gli altri.

13. — I molti insegnamenti e la concentrazione delle materie.

Intanto la tendenza necessaria e naturale dell' insegnamento è quella dell'analisi astratta e della specializzazione: che è la tendenza poi del sapere scolastico e non scolastico. E sappiamo che questa è pure la legge essenziale dello spirito; il quale, come puro universale, è soltanto il principio della propria realizzazione, compiuta invece mercé il suo farsi particolare o determinarsi. Ma il determinarsi è un momento solo del ritmo spirituale; e la particolarità del sapere attinge la realtà del suo valore spirituale in quanto essa mantiene o ristaura la sua universalità. Il numero degl' insegnanti di una stessa scuola cresce sempre più con l'acuirsi delle differenze tra le varie discipline e lo specializzarsi della cultura, e il numero delle materie cresce; e cresce in conseguenza il carattere enciclopedico dei programmi scolastici.

Donde è sorto e si è fatto sempre più vivo un problema ignoto alla didattica antica: quello della coordinazione degl' insegnamenti. E gli herbartiani si son dati, con ottime intenzioni, alla ricerca della materia intorno alla quale potesse operarsi la *concentrazione* di tutte le materie; essendo chiaro, anche per chi non vegga l'unità assoluta del sapere nella sua medesimezza con lo spirito, che non può essere educativa, ossia formatrice dello spirito che è uno, un' istruzione molteplice priva d'unità intrinseca. Ricerca destinata a non posar mai in una soluzione soddisfacente e definitiva, poiché ogni materia è centro di tutto il sapere in quanto è universale, e nessuna è centro in quanto particolare: ché per la particolarità ognuna è fuori di tutte le altre, e per la universalità tutte le materie sono in ciascuna. Questo tuttavia è uno degli sforzi maggiori che la didattica moderna abbia fatti per vincere il difetto dell'atomismo scolastico, proponendo un ideale

di cultura unificata; e unificata non in sé, ma in relazione con lo spirito, che nella scuola si vuol formare.

14. — I molti insegnanti e l'unità dell' insegnamento.

La molteplicità simultanea degl' insegnamenti, derivata da questo aumento del senso della particolarità del sapere particolare, ha accresciuto sempre più il disagio della scuola; poiché ogni insegnante, specializzando in conseguenza la propria cultura, ha chiuso sempre più ciascuna sfera particolare del sapere dentro se stessa; ed è stato poi trascinato dalla logica della cultura (secondo il principio già chiarito della molteplicità assoluta del sapere considerato nella sua oggettività, e quindi nella sua particolarità) a sminuzzare in una sterile polimazia il contenuto di questa sfera medesima di sua competenza. Non che gl' insegnanti, perché più d'uno, importino necessariamente la particolarizzazione del sapere; ché gl' insegnanti, se consci della natura e delle esigenze dell'ufficio loro commesso, anche in mille non potrebbero essere che un solo spirito. Ma la particolarizzazione, la disorganizzazione e lo sparpagliamento sono favoriti e promossi dalla cultura particolare di ciascun insegnante, e indirettamente, dalla convinzione che il valore morale del sapere cresca unicamente in ragion diretta del suo particolarizzarsi, conforme all'apparente progresso della scienza. E però s' è creata quella sorta di fette d'uomo che sono l' insegnante di italiano, che non insegna altro che italiano, e l' insegnante di latino che non insegna altro che latino, ecc., l' insegnante di lettere che non sa di scienze, e quello di scienze che non sa di lettere, e così via; come se ci fosse l' italiano senza il latino, o il latino senza l' italiano, le lettere senza le scienze, e le scienze senza le lettere. E la scuola è stata abbandonata in balìa di molte anime, e i ragazzi non han saputo a chi più credere, chi prima dover contentare (poiché

tutti insieme era impossibile). E all'unità vivente spirituale, che è la realtà vera della scuola, è sottentrata la baraonda e l'anarchia delle menti e degli animi: che ne è proprio l'estremo opposto!

Nella scuola elementare questa degenerazione dell'ufficio del maestro non è ancora entrata, o è solo agl' inizi. Ma non perciò essa è rimasta immune dalla disorganizzazione. Perché anche lì, se il maestro che parla è uno, quelli che parlano per la bocca del maestro sono parecchi: perché anche lì sono le molte materie con diverse valutazioni di profitto, e diversi libri di testo; e quando si fa una cosa, non se ne fa un'altra.

15. — L' insegnamento morale.

Uno o molti che siano i maestri, la scuola è possibile a un patto: che il sapere sia uno, e ogni sua parte rispecchi il tutto; in guisa che quello che non s' insegna direttamente, sia però insegnato indirettamente. La geografia si può insegnare per mezzo d'un insegnamento speciale a patto che non trascuriate occasione, che ad ora ad ora vi si presenti, per impartire le opportune nozioni geografiche; e l'aritmetica si appoggerà a un concreto interesse dello spirito, quando dai racconti più attraenti del «libro di lettura» saprete trarre accortamente, e senza parere, problemi che ricevono la loro soluzione dall'aritmetica.

Esempio insigne di questa unità dell' istruzione realizzabile per via dell' insegnamento indiretto è quello dell' insegnamento morale, che è invece divenuto in alcune scuole elementari lo studio di un manualetto di diritti e doveri, e nella scuola media un brano del programma di filosofia: parte di una materia. Dove salta agli occhi, ed è ormai fatto notorio, l' inefficacia, anzi l'assurdità di un tale insegnamento. I doveri del bambino non sono quelli che gli si enumerano nel libercolo datogli da impa-

rare a memoria, un tanto al giorno: quelli non sono doveri, ma parole, o idee, che stanno sulla stessa linea di quelle studiate in grammatica, in istoria, ecc. Parole o idee, che si voglian dire, le quali non toccano immediatamente la sua personalità: quasi cambiali che noi vediamo firmate, e leggiamo per curiosità o perché non sappiamo che fare, ma che non abbiamo firmate noi, né sono a noi intestate.

I doveri che sono doveri per davvero, il bambino li conosce in quanto determinano la sua condotta, anzi sono la sua condotta. Il principale tra tutti, quello da cui tutti gli altri derivano, il dovere di imparare, capire, cioè sforzarsi di capire, svolgersi, attuare la sua umanità. Questo sì che è il dovere dello scolaretto a ogni suo batter di ciglia, sempre: questo che abbiamo detto etica del sapere, e di cui si vede d'ordinario il solo aspetto esterno, chiamandolo disciplina: questo è il dovere che, alimentato di continuo nella scuola viva mercé l'alacrità dell' insegnante, crea quella realtà morale, di cui un ulteriore insegnamento diretto può acquistar coscienza, e che si può con questa coscienza rinforzare ed elevare.

E come nel liceo potrà riuscire efficace un insegnamento filosofico di etica, se in tutta la scuola si sia insegnato che altro è il sapere ed altro la moralità, e se in tutte le altre materie non si mira perciò a tutto l'uomo, all'uomo che non è niente se non vuol essere quel che ha da essere, e non è uomo degno se non vuol esser quel che l'umana dignità richiede che sia; ma si mira unicamente all' intelletto, alla cultura oggettiva, lasciando da parte la persona? Anche la filosofia sarà una materia come tutte le altre; con questo svantaggio che, per l'etica, non si potrà capir mai veramente di che si tratti. I ragazzi vi diranno che intendono bene; e non è vero; né essi mentiscono, perché, in verità, non sospettano quanto più in fondo dovrebbero guardare per vedere il signifi-

cato di certe parole, come *volontà* e *dovere*. Essi infatti non sospettano la loro immoralità, non più o meno piccola, o più o meno grande, ma assoluta, quando si rassegnano a non capire tante cose che sentono bene di non capire, e si mettono dalla parte di don Abbondio. Il quale non sentiva la necessità di darsi il coraggio che egli non aveva, persuaso che uno quando non l' ha non se lo possa dare; ed essi non vedono che capire è un dovere, e dipende sempre e solo da noi. Come possono sospettare questo dovere, che è, ripeto, il principale, o, per lo meno, uno dei doveri, e non meno obbligante degli altri, se non hanno mai incontrato la morale, o cotesto dovere, in tutte le altre materie, e se è stato loro detto e ridetto e inculcato che altro è intendere e altro volere, e che l' intendere è una grazia di Dio, una felice natura, una disposizione, una vocazione, insomma una fortuna da lotteria? O tutto il sapere, tutta la vita spirituale è etica; o non è possibile intender mai che sia e donde spunti quest'etica, quando una volta ci tenti il desiderio o il bisogno di farne oggetto speciale di studio.

16. — Insegnamento per gradi e insegnamento ciclico.

Quello che si dice della molteplicità esterna delle materie, va pur detto, è ovvio, della loro molteplicità interna. Non solo l' insegnamento diretto di ciascuna materia deve includere quello indiretto di tutte le altre, ma l' insegnamento diretto di ciascuna parte d'ogni materia implica quello indiretto di tutte le altre. Poiché la divisione delle materie è una divisione empirica e grossolana; e la divisione, come s' è visto, continua dentro ciascuna materia, la quale consta di parti e parti di parti, formanti in concreto un certo processo spirituale determinato; fuori del quale ognuna di quelle perde il proprio valore e la propria realtà.

Questa immanenza d'ogni tutto particolare in ogni sua parte (di tutta la storia, per esempio, in ogni parte della storia) ha dato luogo alla disputa tuttora viva nella didattica tedesca tra i sostenitori dell' insegnamento per *gradi*, e quelli dell' insegnamento *ciclico*. I primi vogliono un insegnamento che, divisa la materia nelle sue parti, ne assegni una a ciascun grado, facendo che le prime parti studiate nell'età più tenera vengano riprese, mercé la ripetizione, nelle classi superiori e liberate dai difetti del primo apprendimento; in modo che alla fine del periodo scolastico si costituisca l'unità del tutto. I secondi richiedono che ogni grado dell' insegnamento dia tutto il sapere di una data materia nella forma adeguata al grado; in guisa che l'unità del sapere sia realizzata, non alla fine, ma fin da principio, e mantenuta poi costantemente col riprendere in ogni grado dell' insegnamento tutta la materia, che si venga per tal modo dispiegando in cerchi concentrici sempre più ampi.

Non v' ha dubbio che la scuola nel fatto ci apparisce orientata spontaneamente verso questo principio dei cerchi concentrici, com' è dimostrato almeno dall' insegnamento della lingua nazionale, che è iniziato nei primissimi gradi e non si smette più, si può dire, e si sviluppa ciclicamente per tutti i gradi superiori.

Ma sì la concezione dei gradi come quella dei cicli ha il grave torto di fondarsi nel concetto di « materia »; e di non vedere perciò che l' insegnamento ciclico deve pur procedere per gradi, e l' insegnamento per gradi deve pure svolgersi ciclicamente. I sostenitori dell' insegnamento ciclico hanno per loro il gran principio essenziale al concetto dello spirito, disconosciuto dai loro avversari, dell' immanenza del tutto nelle parti. Ma essi disconoscono che questo principio suppone l'articolazione del tutto nelle parti: il processo dello spirito, che non è mai tutto a un tratto, come per un colpo di pistola; ma è un farsi graduale. Ond' è impossibile gettare istantanea-

mente tutta una materia nella mente degli alunni; e quindi è un' idea assai rozza quella per cui si ritiene che sia data, poniamo, tutta la storia simultaneamente, perché la si fa studiare in un solo periodo scolastico di tre, di due e magari d'un anno solo. Lungo quell'anno il sapere storico si articola per gradi, in ciascuno dei quali la logica dell' insegnamento ciclico richiede sempre la immanenza del tutto. Il quale tutto, a intenderlo come l' intendono i sostenitori dei cerchi concentrici, materialmente (la storia universale, per esempio, dall'Oriente antico ai nostri giorni), è evidente che non può entrare in ogni grado attuale dell' insegnamento; ma v'entra, se il tutto è il vero tutto di chi intende il sapere, non come materia del sapere, bensì come sapere vero e proprio, atto del soggetto che si attua nella sua infinita natura tanto nel sapere che noi siamo quegli stessi che ieri fummo a questa scuola, quanto nel saper chi fu Ammurabi: tanto nell'esser all'ultima quanto nell'essere alla prima pagina di ogni libro di storia. Sicché un insegnamento ciclico assoluto è pure insegnamento per gradi. E viceversa, l' insegnamento per gradi, se ogni grado è grado assoluto, in sé compiuto, non differirà nella sostanza dall' insegnamento ciclico, perché l' infinità del grado esclude quella particolarità che è propria di ogni momento del sapere considerato come parte d'una materia già predeterminata; per cui chi sa la storia orientale e non sa la greca, né la romana, né la moderna, non sa nulla, perché la prima è quello che è, come parte del tutto, che non c' è per chi sappia soltanto la prima.

17. — Conclusione.

La scuola deve liberarsi da quest' incubo di un tutto già esistente, che prema sullo spirito in formazione, e lo accasci con la sua mentalità. La scuola deve promuovere l'attività creatrice dello spirito: quell'attività che,

per essere tale, non deve presupporre nulla, e deve gioire dell'atto come della produzione d'un mondo in sé perfetto; la cui imperfezione dovrà apparire soltanto in un nuovo atto, creatore d'un altro mondo perfetto. Il maestro, che è maestro, realizza nella scuola il suo tutto, dimenticandosi, mettendo da parte i libri e il suo stesso sapere già fatto, che è un niente rispetto a quello che il suo spirito, mercé la già acquisita cultura, s'è fatto capace di produrre *ex novo*, come opera assolutamente nuova, insieme coi suoi scolari, fattisi tutt'uno con lui, nel processo spirituale della scuola. Solo a questo patto la scuola è svolgimento dello spirito; e la didattica torna quindi alla filosofia.

PARTE SECONDA

DIDATTICA SPECIALE

CAPITOLO I.

Concetto e forme della didattica speciale.

1. — *Didattica speciale storica.*

Una didattica speciale, nel senso ordinario di didattica delle varie facoltà e delle varie materie di insegnamento, per le ragioni esposte, non è possibile. Ma ciò non toglie che la didattica abbia la sua specificazione in forme determinate, che conviene studiare singolarmente per determinare il concreto della didattica e ravvisare nella sua attualità lo sviluppo dello spirito, a cui la scuola è destinata.

Già una forma della didattica speciale l'abbiamo additata nella stessa critica delle determinazioni sorte nella didattica dell'analisi astratta dello spirito, come facoltà, e dell'analisi astratta del sapere, come materie. Ed è quella che si può denominare *didattica speciale storica*: didattica, che la filosofia può additare, ma non esporre, poiché la sua esposizione consiste nella stessa scuola in azione, ossia nell'attuale svolgimento dello spirito, che è attività in quanto conoscenza, ed è perciò conosciuto in quanto si vien compiendo.

Questa didattica storica è conseguenza della critica della didattica delle facoltà da una parte, e della didattica delle materie dall'altra. La quale critica dimostra l'astrattezza del concetto di facoltà, dimostrando che, invece di facoltà e di più facoltà, c'è l'unico atto spirituale, che è sempre diverso in se stesso attraverso i mo-

menti del suo sviluppo: sempre un atto determinato; onde lo spirito non si svolge, e non si può istruire, come astratta facoltà, ma a volta a volta sempre come un atto determinato. Che è quella spiritualità viva, a cui il maestro deve propriamente guardare, con cui deve unificarsi, e da cui, se realmente vuol insegnare, deve procedere. E dimostra l'astrattezza del concetto della materia e però delle materie d' insegnamento, mettendo in chiaro che ogni materia di sapere è effettivamente tale quando è lo stesso sapere, l'oggetto in cui si realizza l'atto del sapere, ossia quando è la coscienza dell'autocoscienza, che non è un presupposto dell'atto d'autocoscienza, anzi il prodotto suo, e più precisamente, lo stesso atto di autocoscienza realmente determinato. Sicché lo spirito, guardato da questo aspetto non si coltiva, non s' istruisce, non si sviluppa mediante certi materiali già pronti perché gli vengono offerti, ma mediante l'atto che nella sua realtà concreta ponga se stesso, come un certo oggetto, si oggettivi creando a sé, dal nulla, il proprio sapere.

Così la didattica generale si risolve in una didattica speciale, di cui la prima espone la legge, ma non il contenuto; indica il principio, liberando la scuola dal complicato impaccio di teorie artificiose, che non le permettono il contatto con la viva attualità spirituale; ma affida questa didattica speciale all'opera diretta e immediata di colui che la recherà in atto ispirandosi a quel principio. Non può dare precetti né metodi, che, lungi dal facilitarglielo e assicurarglielo, gl' impedirebbero quel diretto e immediato contatto, quell'unità con l'anima sempre nuova, perché sempre viva, del discente, in cui è il suo proprio campo di lavoro, e quasi l'atmosfera del suo effettivo insegnamento. Essa deve lasciarlo solo, come spirito, che è cultura e amore, espansione, perché valore universale, senza pregiudizi e preoccupazioni di nessuna sorta, nella scuola. Dove a ogni momento ei si

troverà innanzi a un nuovo problema, che potrà risolvere appunto *se vorrà risolverlo*: se attuerà quello spirito, con cui questa nostra didattica lo ha lasciato entrare o piuttosto lo ha animato ad entrare in iscuola. Al che non si richiede se non il vigore spirituale, che si dice buon volere, e quel senso vivo e operoso dell'ufficio proprio di ogni uomo, e però del maestro, che s' è detto potersi formulare nel motto: *esser uomo*.

Come l'unico metodo per ben condurre i propri studi, tra tante vie che si possono seguire secondo la circostanze, è quello di averne il fermo proposito, la nostra didattica generale non trova se non quest'unico metodo ragionavole da raccomandare a ogni maestro: di volere fermamente, di volere costantemente insegnare. Poiché in questo volere c' è tutta la vita dello spirito. E la scuola non può essere altro che questa vita; e tanto più è scuola, quanto più intensamente ci vive dentro lo spirito. La cui vita è impedita dalla indisciplina, come da ogni forma di dissidio tra maestro e scolari; divenendo allora questi a quello, e quello a questi, impedimento e limite alla vita stessa: la quale ha per sua condizione l'unità, e per sua realtà la realizzazione di questa unità viva, che si eleva sempre di più.

In questa didattica aderente all'atto vivo dell' insegnamento noi, dunque, abbiamo già una forma di specificazione, o meglio d' individualizzazione della didattica, che sarà la didattica speciale storica. Soltanto, questa didattica, ripeto, non si scrive, ma si fa; e s' è fatta sempre, perché, a dispetto di tutti gli errori delle teorie didattiche, una scuola (anche senza aule né banchi né maestri patentati) c' è stata sempre, e s' è sempre insegnato; e per quel tanto per cui la scuola è stata efficace, si è fatto della didattica storica. Se non che, chi la fa, non la può scrivere; e chi la scrivesse, non potrebbe farla. E tutta quella che se ne può fare in questo, come in ogni altro libro di didattica o di qualunque altro argomento si riduce a

quel tanto che il lettore-maestro accoglierà del pensiero che vi è espresso. Giacché la didattica storica coincide poi, idealmente, con lo stesso pensiero in atto.

2. — *Didattica speciale filosofica, e suo fondamento.*

Ma c' è un'altra didattica speciale, che si può dir *filosofica*, e si può scrivere, in quanto non specifica il principio didattico universale nei momenti dello stesso atto dell' insegnamento, sibbene nelle forme universali che son proprie dello stesso principio. Una didattica, che non è stata mai tentata, perché non si è mai visto nettamente il carattere filosofico del problema didattico; e soltanto dalle determinazioni del concetto dello spirito, col cui svolgimento la nostra didattica filosofica identifica il processo dell' istruzione, può scaturire questa nuova specificazione della didattica.

La didattica insomma deve sostituire al falso problema che deriva dal falso concetto filosofico dello spirito, il vero problema didattico quale deriva dal concetto dello spirito, che la nuova filosofia ha conquistato.

3. — *La classificazione delle scienze come fondamento della didattica speciale.*

Il concetto della vecchia didattica delle materie si rannodava a un problema filosofico, che da Bacone in poi ha suscitato sempre un grande interesse: il problema della classificazione delle scienze. E, più o meno esplicitamente, ogni sistema di didattica speciale, ispirata a quel concetto, presupponeva una certa soluzione di questo problema. Il quale nasce, parallelamente alla didattica delle materie, dalla concezione del sapere come materia dello spirito, e però dal falso concetto dello spirito come capacità vuota.

Chi si proponga di classificare le scienze, deve vedere queste scienze come costituite in sé, o già per se medesime in via di costituirsi; considerarle perciò come tanti oggetti dello spirito; e, per la loro stessa oggettività (in quanto rimangono astratte dalla vita spirituale, che tutte le unifica), giustapposte, e l'una fuori delle altre. La classificazione allora è un primo insufficiente sforzo di portare sistema e unità in cotesta molteplicità assoluta. Sforzo lodevole ma vano, non solo pel presupposto da cui muove, dell'astratto, in cui non è possibile più trovar la vita del concreto, bensì anche pel metodo che adopera. E già presupposto e metodo vanno di conserva, e sono l'uno conseguenza dell'altro.

La classificazione è un'operazione estrinseca agli oggetti della classificazione, i quali non si classificano da sé, ma vengono classificati. E il classificarli con un principio oggettivo, ossia ricavando il principio della classificazione dal concetto generale degli oggetti classificati, non importa menomamente che le classi, in cui si dividono, siano sistemi e relazioni aventi un'attinenza intrinseca con la natura degli oggetti stessi. Ciascuno dei quali si pone realmente non per quei soli caratteri che ha comuni con tutti gli altri della stessa classe, ma per quelli e per altri caratteri tutti fusi insieme, costitutivi della sua individualità. Talché fissare i caratteri identici della classe è rompere l'unità dei caratteri propri dell' individuo, e staccarne una parte dalla realtà di questo, con un'operazione affatto soggettiva che non tocca la realtà dell'oggetto. Che è come dire che *una vera classificazione non è possibile, perché si classificano soltanto gli oggetti inclassificabili*; gli oggetti cioè che si vogliono unificare, dopo averli privati d'ogni principio d'unità, considerandoli come oggetti.

Sono state, a dir vero, tentate due vie per risolvere questo problema della classificazione delle scienze; e se una è quella accennata, della classificazione che si può

dire *oggettiva*, ce n' è un'altra, che si può dire invece della classificazione *soggettiva*. E la stessa classificazione oggettiva è sembrato si dovesse biforcare; poiché altri ha parlato di differenze irriducibili dell'essere, e altri di differenze essenziali dei rispettivi metodi delle scienze. Ma è chiaro che le differenze dell'essere non potevano esser cercate altrove che nelle scienze che le fissano, e dalle quali perciò la classificazione doveva muovere; né i metodi potevano essere studiati fuori delle rispettive scienze. Le quali pertanto, nella loro oggettività, sì nell'uno come nell'altro caso, riuscivano a costituire gli oggetti della classificazione; la quale, in conclusione, è oggettiva perché classifica le scienze considerandole in se stesse, senza riguardo alle attitudini corrispettive dello spirito.

La classificazione soggettiva più che alle scienze guarda alle facoltà dello spirito, dalle quali i vari ordini di scienze vengono generati. Ma il criterio filosofico fondamentale di questa classificazione non è diverso da quello della classificazione oggettiva, come identico è l'errore della didattica delle materie e della didattica delle facoltà: perché la facoltà spirituale è il riflesso soggettivo della produzione dello spirito considerato nella sua oggettività; e riesce perciò una forma di oggetto trasportato nel seno dello spirito, che viene, a sua volta, concepito oggettivisticamente. Le facoltà appunto perciò sono parecchie; e le scienze che ne derivano devono, in conseguenza, mantenersi nella loro molteplicità, né possono pervenire a quell'unificazione, che sarebbe il fine proprio della classificazione.

Le scienze insomma per classificarsi dovrebbero essere molte; e molte paiono, quando vengono staccate dallo spirito, o ricongiunte allo spirito dopo esserne state divise; quando cioè, a rigore, non è più possibile concepire né scienza né spirito. La scienza è una, perché uno lo spirito; e quindi il problema della classificazione delle scienze è assurdo.

4. — *Unità dello spirito e sua distinzione.*

Ma, se lo spirito è uno, esso non è unità vuota e scevra d' interne differenze. Unità vuota, per esempio, è l'unità numerica che nulla contiene ad eccezione di se stessa come vuota identità con se medesima. Solo così si concepisce questa unità. Un oggetto è un oggetto quando in esso non si ricomprende niente a cui il pensiero possa pensare distaccandosi dall'oggetto stesso: un oggetto, perciò, a rigore, inconcepibile, perché un oggetto in cui il pensiero si fermasse, senza poterlo superare, sarebbe la cessazione del pensiero anzi che un oggetto del pensiero, un pensabile. Un oggetto è uno sempre in senso relativo; e qualcosa in esso si può distinguere sempre. E così lo spirito, che è la realtà, non può essere definito per una astratta unità senza distinzioni. Sarebbe esso stesso l' impensabile.

Lo spirito, come astratta e vuota unità, non sarebbe quel processo di realizzazione di se medesimo, in cui esso consiste. Quell'unità sarebbe identità eterna con se stessa; lo spirito, come quell'unità, sarebbe eternamente lo stesso spirito; cioè eternamente non sarebbe spirito, se spirito è processo, ossia continua diversificazione di se stesso. Concepire lo spirito è quindi concepire un'unità in sé distinta; o, meglio, un'unità che si pone come unità distinta.

5. — *Unità che si distingue.*

E qui si consideri attentamente la natura di tale distinzione. La quale non è, come s' è avvertito, una distinzione già posta; come sarebbe un panno variopinto, che, considerato come oggetto di quell'atto spirituale che è il vederlo, non è solo quel tessuto che è, per la materia di cui è fatto e per la sua trama, ma quel tessuto di vario

colore: tessuto e colori come qualcosa già tutto in essere quando si vede, e che non si colora, come non si tesse, nell'atto stesso che noi lo vediamo e perché noi lo vediamo. La distinzione dello spirito è il distinguersi dello spirito: come tutto ciò che è vivo, non è già determinato, ma si determina nell'atto e per l'atto del vivere. Io non ho una digestione ma digerisco; e non ho neanche un corpo (se son vivo), ma formo il mio corpo, che è quale si forma.

6. — *Individualità.*

Ora questa unità che è in quanto si distingue, è unità determinata come distinzione determinata. Realizzi ciascuno il suo Io: e troverà sempre un Io determinato; cioè un'unità determinata come determinata distinzione. E però ognuno di noi si riconosce, perché si pone sempre diverso da tutti gli altri, e sempre diverso da se medesimo Questa differenza è il carattere della distinzione, in quanto determinata: distinzione dell'unità, in quanto unità determinata. Fuori di questa realtà, in cui si realizza ogni Io, non è concepibile realizzazione dell' Io.

Questa differenza e determinatezza dell' Io costituisce la individualità dell' Io onde l' Io non è mai altro che se stesso [1]. Che è il significato di quel pensiero *sui generis* che viene espresso quando si dice: Io

7. — *L' Io come individuazione di sé.*

L' Io bensì non è individuo, perché l' Io non è, ma si fa Io: l'essere dell' Io è la sua azione, la sua creatività. Così, essere individuo è individuarsi; e l' Io si può pur definire *individuazione di sé.* Ma individuarsi non signi-

---

[1] [Sul concetto della individualità v. *Teoria generale dello spirito* 5, cap. VII].

fica, come sappiamo, particolarizzarsi; anzi il particolare è la negazione dell' individualità. Nessun particolare è un individuo, perché il particolare è parte del tutto; e quindi non ha realtà in sé, non si può concepire senza che il pensiero esca da esso per metterlo in relazione col tutto; e però non è se stesso, ma se stesso ed altro; non è infinito, ma finito. Il vero individuo è universale; e individuarsi è universalizzarsi. Universalizzarsi, bensì, determinato; che ha del particolare nella sua determinatezza. E però è stato detto che l' individuo è l'unità dell'universale e del particolare.

8. — *L' individuo come unità di universale e di particolare.*

Ordinariamente si guarda al particolare dell' individuo, e non si guarda all'universale, benché non si manchi di averne un oscuro senso; e non v' ha chi non distingua le cose, che son meri particolari, dalle persone, che sono individui. Ma intendere (vivere la vita dello spirito) è affermazione dell'universalità, e a questo patto realizzazione dell' individuo. Chi intende, realizza l' Io con un atto che non può essere quell'atto se non come dotato di un valore universale, ossia come atto dell' Io assoluto. E intendere perciò è entrare nelle cose, o fare entrare in noi le cose: insomma, unificarsi col mondo, e non aver quindi un limite intorno a sé [1]. Sicché ognuno di noi è soltanto se stesso in ogni momento della sua vita, distinguendosi da tutti gli altri ed anche da se medesimo in tutti gli altri momenti, solo a questa condizione: che ognuno di noi sia identico non solo col se stesso di tutti gli altri momenti, ma anche con tutti gli altri. Porre infatti se stesso infinito (individuarsi) e porre insieme altri individui, è come insieme dire e disdire; poiché è chiaro che più infiniti sono infiniti da burla.

---

[1] *Sommario*, vol. I, parte I.

L'universalità dell' individuo importa appunto la sua unità assoluta. Che è quell'unità, in cui possono intendersi uomini diversi, anche se distanti tra loro di luogo e di tempo; l'unità di ogni più lunga serie di individuazioni determinate, onde si vien creando una spiritualità sempre diversa e ricreando di continuo in forme nuove il contenuto reale della civiltà: e ciò che è più, l'unità onde l'uomo si può intendere seco stesso in un'umanità costante attraverso il perenne individuarsi. Umanità, che è l'eterna realtà dell'uomo, come la verità d'ogni individuo.

Sicché, per maggior chiarezza, può dirsi che noi abbiamo un doppio individuo, secondo che si guarda alla particolarità dell' individuo o alla sua universalità: poiché, guardando alla prima, l' individuo è sempre diverso; e non è un individuo solo, ma infiniti individui; guardando alla seconda, l' individuo è sempre quello, sempre uno. Ed entrambi gli aspetti son veri, ma se si prendono insieme nella loro unità, perché l'universale non determinato nel particolare è senza vita, senza attività, senza concretezza, e il particolare, privato della luce dell'universale, è inintelligibile.

Nell'unità di universale e particolare la molteplicità del particolare evidentemente si risolve sempre nell'universalità dell' individuo; per modo che, se noi vogliamo concepire davvero la molteplicità degl' individui, dobbiamo attraverso di essa scorgere l' individuo unico. E se noi diciamo *storia* la conoscenza dei molti individui, in cui si viene individuando e realizzando lo spirito, che è la realtà, e *filosofia* la conoscenza dell'unico individuo che si realizza in tutte le individuazioni, diremo che è vera sì la storia e sì la filosofia; ma la prima soltanto nella seconda. Diremo cioè che una storia senza filosofia è un astratto caos; che una filosofia senza storia è un'astratta unità; e che la verità consiste nella filosofia che contiene in sé la storia; che è come dire: nel concetto speculativo della storia.

9. — *Il ritmo spirituale e il ritmo della didattica.*

Così la vera intelligenza della didattica storica si può avere soltanto in una didattica filosofica; la quale non guarda soltanto al particolare di quella individuazione che è ogni atto d' insegnamento come processo spirituale, ma all'universale. Lo spirito, abbiam detto, è unità determinata come distinzione determinata, e però individualità. Orbene, la didattica deve intendere questa unità che si determina distinguendosi sempre in un modo determinato, questo ritmo del processo spirituale che è il ritmo dell' istruzione. E in quanto questo distinguersi crea forme distinte nel seno dell'unità spirituale, la didattica filosofica, che studia la natura e il rapporto di queste forme nell'unità del processo spirituale, sarà una didattica filosofica speciale. Intendere la legge di questo ritmo è intendere la legge di ogni ritmo della didattica storica. Intendere la forme per cui si realizza questo ritmo, è conoscere il modo in cui si pone e risolve ciascuno di quei problemi didattici, che il maestro porrà e risolverà continuamente nella sua scuola. E così alla didattica speciale delle facoltà e delle materie sottentra la didattica speciale delle forme dello spirito.

10. — *Le forme del ritmo spirituale e della didattica.*

Questo ritmo dello spirito, infatti, è la realtà che si cela sotto l'apparenza delle varie facoltà; e dà luogo a un'analisi concreta, che, a differenza dell'analisi astratta, non trova elementi inorganici e separati, ma forme di un'unica vita, distinte e insieme unificate in ogni momento dell'atto spirituale: quasi aspetti diversi da cui sia dato di considerare l'atto spirituale, senza che l'uno possa mai scompagnarsi dall'altro.

Ogni volta che nella *Pedagogia generale* e in questa *Didattica* ci è accaduto di impugnare quelle distinzioni reali di fatti pschici diversi, donde trae origine la concezione delle facoltà, la nostra critica ha dovuto ricorrere allo stesso concetto: che la distinzione cioè, in ogni caso, contrappone l'astratto al concreto, il mero ideale al reale. Sensazione e percezione, per esempio, sono bensì distinte nello spirito; ma erra la psicologia a distinguerle come due funzioni reali, perché delle due soltanto la percezione è reale, e la sensazione è un elemento che si astrae dalla percezione: essa è ciò che si percepisce, o il contenuto della percezione, il quale perciò non può di fatto trovarsi altrove che nella stessa percezione. E come contenuto della percezione la sensazione, si badi, non è altro che il soggetto stesso, il quale si percepisce come sensazione, o in altri termini il soggetto che si realizza facendosi idea a se stesso, idealizzandosi, o ponendosi in forma ideale. Volontà e conoscenza sono egualmente distinte, ma non realmente; perché quel volere che noi sentiamo opposto al conoscere, è oggetto del conoscere; e che non si può conoscere se non idealizzandosi. Onde nell'antitesi di volontà e conoscenza, uno degli opposti è ideale e soltanto l'altro reale; e il primo realmente è contenuto inseparabile del secondo; in guisa che la distinzione è soltanto ideale.

Perciò si può dire che le varie facoltà, escogitate in conseguenza di coteste illegittime distinzioni reali, siano come fuse e riassorbite nell'unità dell'atto spirituale ove questo venga concepito come quel ritmo, che è, di *idealizzazione di sé come realizzazione di sé*: questo tramutarsi di reale in ideale, che, come momento dello stesso reale, è la sua effettiva realizzazione. Giacché, senza idealizzarsi, il reale non si attuerebbe come quel processo, in cui esso propriamente consiste.

Ebbene, questo ritmo si dispiega evidentemente per tre momenti distinti: giacché il reale che si idealizza per

realizzarsi, importa, 1° il reale, 2° l'ideale, e 3° l'unità del reale e dell' ideale. Il reale solo, non idealizzato, è è di qua dall'effettiva realtà: l'astratta potenza, che, una volta posto il reale, l'analisi presuppone al reale stesso. Il reale si realizza come autocoscienza, e quindi ponendo l' ideale. Ma, appunto perche esso è autocoscienza, ossia perché questo ideale non è altro che l' idealizzazione dello stesso reale, noi non abbiamo, in conseguenza del processo, un mero ideale, bensì l' idea del reale, o il reale come idea: un reale che, in quanto idea, non è meno reale di quello che fosse quando non era ancora idea, poiché proprio in questo divenire idea consiste l'attuarsi del reale.

Il ritmo, adunque, significa unità viva, o sintesi a priori, necessaria, di due termini che nella sintesi hanno concretezza e realtà: ma nella sintesi, per la natura stessa di questa, non dileguano e svaniscono, anzi son conservati, e concorrono con la loro presenza alla realtà viva della sintesi stessa. Viva non per metafora, perché ell' è non sintesi già fatta, ma sintesi che è facendosi: la vita stessa dello spirito, della realtà.

E così lo spirito non si può dire neanche che posi nel terzo dei tre momenti: ma è un passare eterno dall'uno all'altro di essi. Poiché né pure il terzo si può concepire come attuazione piena della realtà spirituale, dal momento che l'unità concreta, che per essa si pone, è unità viva: una vita, un processo, qualcosa che è in quanto, sempre, si pone.

L'esser già posto, pel terzo termine, sarebbe lo stesso che ritrovarsi primo termine, ritornare al punto di partenza, quasi reale che non sarebbe più reale, ma dovrebbe realizzarsi. E così il dramma non ha una catastrofe, e non si può concepire né la morte dello spirito, né — che è poi la stessa cosa — la fine del mondo: poiché il suo essere è tale che impegna l'eternità. Il mondo è un dramma eterno, in cui lo spirito si dibatte e trava-

glia tra l'essere e il non essere, e si sforza e s'adopra ad affermarsi; e in questo stesso sforzo è la sua affermazione; nella sua attiva aspirazione a realizzarsi, la sua realtà.

Il dramma ha tre personaggi che sono sempre lo stesso spirito, ora nella forma di realtà, ora nella forma di idea, ora nella forma di unità di realtà e di idea. Tre forme, in cui lo spirito si differenzia costantemente dentro se stesso, attuando attraverso questa posizione delle differenze il proprio svolgimento. Si svolge differenziandosi; e ciascuna differenza è principio di nuovo sviluppo. Le differenze non sono già nello spirito come noci in un sacco; sono il prodotto dello svolgimento, in cui consiste la stessa natura dello spirito; e questo dev'esser chiaro dall'esposizione che testé ne abbiamo fatta. Ma il generarsi d'una differenza è il generarsi del bisogno di uno svolgimento ulteriore; perché la differenza già posta sarebbe un essere attuato dello spirito, che non può essere mai attuato, se esso non è altro che l'attuazione di sé. Sicché le differenze nascono, per così dire, morte: ci sono in quanto già superate; in modo che lo spirito senta sempre la propria realtà, non essendo più semplice realtà, sì realtà già idealizzata.

Realtà e *idea* sono per altro definizioni estrinseche delle forme per cui lo spirito passa. Se noi ci mettiamo dentro lo stesso atto dello spirito, e pensiamo il reale, che nel nostro pensiero si idealizza, e fa l' Io, allora le tre forme del ritmo spirituale saranno l' Io, il non-io, e l'unità loro; o il soggetto, l'oggetto, e l'unità del soggetto con l'oggetto. Io non posso dir neppure Io, non posso in nessun modo essere Io, se non mi penso come qualche cosa e mi oggettivo. Ma l'oggetto non è in nessun modo oggetto mio, se esso non è me stesso; e la realtà consiste perciò nell'atto del conoscere, nell'atto dell'autocoscienza come coscienza. Il quale se è atto, non è e non sarà mai un fatto.

11. — Le tre categorie dello spirito, e le tre forme della didattica.

Queste forme dell' Io, del non-io, e dell' Io come unità di sé e dell'altro, noi ordinariamente le chiamiamo *arte*, *religione* e *filosofia*, quando non intendiamo con questi tre termini tre prodotti spirituali (tre *materie* della didattica), ma tre categorie dello spirito: l'arte che opera nello spirito dell'artista, la religione che si celebra nell'anima del santo, la filosofia che si realizza nella meditazione del pensatore. Tre categorie dello spirito, tre forme, nel senso da noi illustrato, tre aspetti assunti dall'unica attività dello spirito nel suo ritmico processo, in modo che ciascun d'essi si vegga quando si sia di già superato.

L'arte infatti è arte, distinta dalla religione e dalla filosofia, non quando essa è l'atto vivo o attuale dello spirito, bensì quando l'arte è fatta, e la giudichiamo. L'artista non dice: io sono un artista; o, se lo dice, lo dice in un senso ben diverso da quello per cui il filosofo gli dirà: tu sei un artista. L'arte dell'artista è l'attività assoluta dello spirito, quella oltre la quale non c' è forma superiore della stessa attività, anzi quest'attività vien meno del tutto. Quello che il filosofo trova nella filosofia con cui giudica l'arte, quel superiore appagamento delle esigenze immanenti dello spirito che egli nega all'artista, l'artista lo trova nell'arte sua. Per lui insomma l'arte è tutto, almeno in quanto egli è artista. E se al mondo non ci fosse se non l'artista, come tale, l'arte perciò sarebbe tutto, e non rappresenterebbe una differenza, una forma dello spirito. Ma essa è una forma, perché c' è altro: ed è arte appunto perché non è tutto: ossia in quanto il tutto si presenta anche in altra forma, per cui l'arte è arte. Il limite dell'arte non è posto dall'arte a se stessa, ma è posto a lei dallo spirito (da quello stesso spirito

che si realizza nell'arte) poiché esso s' integra e realizza ulteriormente in altre forme.

12. — L'arte.

Nella *Pedagogia generale* [1] fu già chiarito che il limite dell'arte è dato dal suo opposto, la religione; il limite della religione è posto dalla filosofia, che riafferma l'arte in un'unità superiore, rispetto alla quale i due termini isolati sono entrambi limitati, ma riattingono la loro infinità, ossia il loro valore spirituale nel seno di quell'unità che li concilia. Quando Dante disse [2]:

> Io mi son un, che quando
> Amor mi spira, noto, ed a quel modo
> Ch'e' ditta dentro, vo significando;

è consentimento universale che egli abbia espresso la vera essenza della poesia e di tutta l'arte, che l'estetica moderna concepisce tutta come lirica, o espressione del sentimento intimo individuale dell'artista [3]. Il quale non conosce altro mondo che questo suo sentimento, anche quando par che il suo sguardo spazii per l'ampia distesa di vasti orizzonti naturali o umani; poiché anche allora egli non esprime se non il proprio atteggiamento verso questo mondo che lo scienziato e il filosofo mirano invece a rappresentare qual è per se stesso. L' infinito cantato dal Leopardi non é l' infinito di Bruno e di Spinoza, né quello di Leibniz e di Newton, ma l' immensità in cui « s'annega il pensier mio ». Togliete all'arte questo atteggiamento del soggetto che campeggia alto sullo sfondo

---

[1] Parte III, cap. IV.

[2] *Purg.*, XXIV, 52-4.

[3] [Intorno a questo concetto vedi gli ulteriori svolgimenti sistematici nella *Filosofia dell'arte*, Sansoni, Firenze, 1937].

del quadro, e concentra in sé tutta la luce, e non avrete più arte.

E si badi. Dante distingue, e il pensiero comune con Dante, lo spirar dentro d'Amore e il notare, come il dettar dentro e il significare; ma il nostro modo di concepire il linguaggio [1] unifica l' Io e la sua espressione; sicché l'arte non si può rigorosamente concepire come espressione della pura soggettività, bensì, semplicemente, come pura soggettività, la cui realtà è espressione.

13. — La religione.

Ma dunque è già reale l' Io come pura soggettività? Ripeto: l'arte è arte, pura soggettività, dal punto di vista che giudica l'arte; e così dal punto di vista nel quale siamo collocati in questo momento in cui non facciamo dell'arte, ma della filosofia; e se da questo punto di vista è pura soggettività, non può essere neppure realizzazione dell' Io, che importa Io e non-io in uno. Ma l'arte si realizza in quanto non si giudica, come sanno tutti gli artisti e quanti s' intendono d'arte: la critica è postuma. E quando l'arte si realizza, essa non è pura soggettività; bensì soggetto che si oggettiva: e quindi, come dicemmo, tutto.

Non occorre bensì l' intervento della filosofia per accorgersi che questo tutto non è tutto, che la realtà dell'arte è pura soggettività, e però non è davvero realizzazione dello spirito. Ecco la religione, in cui l' Io si pone come non-io e non riconosce più la propria soggettività: ecco l'uomo, che crea gli dei, e li adora. Che è la divinità se non l'assoluto come ignoto, il tutto come altro da noi, rispetto al quale noi non siamo nulla? E che è questo tutto, opposto a noi, il quale, essendo tutto, umilia ed annichila l'esser nostro, se non la naturale posizione del-

[1] *Sommario*, vol. I, part. I, cap. IX.

l'oggetto, ossia del soggetto come oggetto, pura oggettività? Si analizzi qualunque atto spirituale religioso; e si vedrà che la sua religiosità consiste sempre in questa presenza di un oggetto, in cui il soggetto smarrisce se medesimo: quell'atteggiamento dello spirito che si esprime nel prostrarsi in ginocchio e gettar la fronte nella polvere.

E anche qui la religione non è l'espressione di una situazione dello spirito, ma la stessa situazione dello spirito. Il non riconoscersi dell' Io nell'oggetto, è appunto porsi come pura oggettività: lo stesso essere della pura oggettività.

Non c'è Dio e il suo culto: il culto è la stessa realizzazione di Dio.

14. — *La filosofia.*

La filosofia si oppone alla religione non perché nega Dio, ma perché nega che la sua oggettività non sia anche soggettività; e così nega l'arte, non come la nega la religione che nega addirittura il soggetto, ma negando che il soggetto sia pura soggettività. La filosofia, come soggetto che si oggettiva e quindi oggetto che si soggettiva, è evidentemente la stessa attualità spirituale, la quale non può esser mai né pura soggettività, né oggettività pura; ma rispetto a un'oggettivazione ulteriore è pura soggettività (niente di quell'oggettività che sopravviene), e rispetto a un'ulteriore soggettivazione è pura oggettività (niente della nuova soggettività). Sicché il ritmo dello spirito si configura nel suo processo ideale come alternativa d'arte e di religione, onde si viene attuando la natura concreta dello spirito che è l'unità di entrambe, la filosofia.

15. — *Epilogo.*

Una didattica che voglia cogliere nei processi empirici dell' insegnamento il ritmo vivo dell'attività spirituale che

nell' istruzione si viene recando in atto, deve guardare a queste tre forme, in cui si distingue lo spirito nella sua stessa unità. E però la didattica generale si specifica nella didattica dell'arte, nella didattica della religione e nella didattica della filosofia: non già, beninteso, perché tra tutte le materie d' insegnamento ce ne siano tre privilegiate da sottrarre alla comune condanna; ma perché, come la didattica generale deve ricondurre alla teoria dello spirito quale svolgimento tutte le teorie empiriche dell' istruzione, così una didattica più determinata deve rintracciare nel vario procedere dell' istruzione quanto conferisce allo svolgimento dello spirito in ciascuna delle sue forme determinate: e quindi rivestire tante forme, quante sono le forme di questo svolgimento.

Capitolo II.

Didattica dell'arte.

1. — La didattica dell'arte come teoria universale dell' insegnamento.

La didattica dell'arte non è la teoria dell' insegnamento dell'arte, ma la teoria di quella forma di tutto l' insegnamento, che consiste nello svolgimento dello spirito come arte o pura soggettività.

Questa è la forma fondamentale dell' insegnamento, com' è chiaro che la soggettività è l' inizio e il fondamento dello sviluppo, e cioè della realtà dello spirito, alla cui formazione l' insegnamento mira. La soggettività, la pura soggettività, è, per un verso, il presupposto, e per un altro la realtà stessa dell' insegnamento, quale insegnamento estetico; e in generale, ogni forma dello spirito è presupposta dall' insegnamento, ed è pure realizzata da esso. È presupposta come soggettività indeterminata; realizzata come una determinata soggettività, a paragone della quale quella che l'insegnamento presuppone è nulla: ond' è possibile pensare sempre che ogni atto spirituale sia atto spirituale, cioè creazione di se stesso.

2. — L'arte come creazione d'una pura soggettività determinata.

Ogni insegnamento, qualunque ne sia la materia e l'estensione, non si può concepire se non come lo svolgi-

mento di una soggettività determinata: e in questo senso ogni insegnamento è opera d'arte, poiché l'arte, abbiamo detto, non è l'espressione del soggetto, ma lo stesso soggetto in quanto si pone come soggetto, e in questo senso si esprime.

Se non si distinguesse tra soggettività indeterminata e determinata, il concetto dello svolgimento della pura soggettività sarebbe assurdo; perché chi dice svolgimento, dice negazione della pura soggettività e oggettivazione del soggetto. Ma perciò appunto abbiamo avvertito che lo svolgimento spirituale, in cui anche l'insegnamento estetico consiste, presuppone la soggettività; e questa soggettività che presuppone non è esso che la realizza. Il maestro, in questo senso, viene a contatto di anime già preesistenti all'opera sua, e non le crea lui. Egli tuttavia non è *execubitor ingeniorum*, ma *creator ingeniorum*, se si considera che le anime addormentate e da svegliare non sono anime, o almeno non sono le anime vigili, che sole contano nel mondo, e che, come anime vigili, vive e operanti, son perciò create dal maestro. La pura soggettività, che si attua mercé l'insegnamento, è una determinata soggettività, rispetto alla quale, ripeto, ogni precedente soggettività non è proprio nulla.

3. — *L'arte come assoluto porsi.*

Il punto di partenza dell'artista nella creazione estetica infatti non è quel puro soggetto, che liberamente si espanderà, cioè si costituirà ed affermerà nell'opera sua; questo è il punto d'arrivo. Il quale si raggiunge mercè un processo di liberazione da preoccupazioni estranee che ingombrano dapprima il soggetto, e gl'impediscono di attuarsi come soggetto puro: da quelle preoccupazioni, che distraggono l'uomo da se stesso e lo gittano fuori di sé in una ricerca ansiosa, attraverso una serie di og-

getti, in nessuno dei quali egli si ritrova, in quello stato d'angoscia che s'accompagna ool primc svegliarsi dell'attività creatrice dell'opera artistica, e che è stato paragonato giustamente alle doglie del parto.

Ora se si considera che l'opera d'arte non è se non la posizione dell' Io come pura soggettività, e che perciò ogni posizione dell' Io come tale è opera d'arte, facile è scorgere quale sia il profondo significato e quanta l' importanza della forma estetica dell' insegnamento. La costituzione della personalità (e s' intende sempre, di una personalità determinata) nel mondo è opera di questo insegnamento: senza del quale, se fosse possibile concepirne l'assoluta assenza, non ci sarebbe nessun essere al mondo capace di dire: Io.

E si rifletta che dire Io significa non dire soltanto questa parola e parlare per esprimersi; ma significa fare se stesso: porsi, nel significato assoluto del termine.

4. — *Errori dei comuni insegnamenti estetici: la «calligrafia».*

Ogni insegnamento, in quanto estetico, è costituzione dell'umana personalità. Tale perciò, naturalmente, ogni insegnamento che si considera d'ordinario come insegnamento dell'arte. Ma tale, insieme con questo, ogni altro insegnamento, di qualunque genere, per la sua forma estetica.

L' insegnamento della calligrafia, del canto, del disegno, nelle scuole elementari, è certamente insegnamento estetico; e così, in ogni scuola, ogni insegnamento empiricamente concepito come specifico insegnamento di materie artistiche. Ma questi insegnamenti non ritraggono la loro esteticità, che è il loro valore didattico, dalla determinazione astratta, e falsa, del loro rispettivo contenuto; anzi, inconsapevoli come sono talvolta della loro

intrinseca natura, degenerano in insegnamenti destinati, invece che a favorire, ad ostacolare e turbare lo svolgimento dello spirito come pura soggettività.

Esempio tipico l'insegnamento della calligrafia, vero tradimento del principio, che l'insegnamento estetico sia la costruzione della personalità. Infatti, l'ideale di cotesto insegnamento per solito consiste nel ridurre lo scolaro a tale che nello scrivere riproduca fedelissimamente un determinato modello; in modo che ottima classe sarebbe quella in cui tutti avessero acquistato la stessa mano di scrittura, e ogni scolaro non fosse più capace di distinguere la propria tra quelle degli altri, avendone a poco per volta cancellato ogni tratto d'una propria fisonomia particolare. Laddove ogni opera d'arte è opera nuova e originale, singolare perciò e inimitabile, la bellezza della scrittura invece consisterebbe nella estinzione d'ogni originalità e singolarità: nella riproducibilità o riproduzione assoluta. Non importa se poi i modelli di bellezza calligrafica rimangano soltanto nei quaderni di calligrafia, mentre tutte le belle scritture che si ammirano, siano sempre scritture personali, caratteristiche, in cui s'accenna evidente il tratto dominante del carattere spirituale di chi scrive!

5. — *Il «copiato» e il «dettato».*

Questo che salta agli occhi nell'insegnamento di calligrafia, è pure il difetto comune a tutti gl'insegnamenti estetici orientati verso il concetto di un bello in sé, oggettivo: concetto, che è il disconoscimento radicale dell'essenza dell'arte. Siamo sempre lì: l'arte, *materia* d'insegnamento, è, non strumento di educazione artistica, anzi ostacolo ai fini che questa educazione si prefigge, perché l'arte non è cosa che sia fuori del soggetto, bensì lo stesso soggetto. Il fanciullo, che vede scrivere, scrive. E deve certamente scriver bello. Ma scriver bello non è

scrivere in quel certo modo, ma scrivere a modo proprio; a quel modo, cioè, in cui egli imparerà a scrivere, se realizzerà se stesso nella sua scrittura, e metterà tutto sé nell'atto dello scrivere, e non si distrarrà, ma si concentrerà in esso e insomma vorrà per davvero, il più che egli possa, scrivere quello che ha da scrivere. Tutti i difetti della scrittura son difetti di negligenza. E questa va corretta: e corretta essa, spunta la calligrafia. La quale, intesa a questo modo, inchiuderà in se stessa gli esercizi del *copiato* e del *dettato*.

6. — *Il «comporre» e i «temi».*

Un altro insegnamento, che qui è opportuno subito ricordare come insegnamento estetico nell' intenzione e antiestetico nel fatto per ignoranza della natura dell'arte e per l'orientamento della didattica verso la concezione materiale del sapere, è quello del *comporre*: in cui pare incominci tuttavia a manifestarsi quell'originalità, o almeno il bisogno di quell'originalità, che è corollario essenziale del concetto dell'arte come soggettività pura. Ma anche la didattica del comporre è soggiaciuta sempre al pregiudizio oggettivistico, ed è stata in ogni tempo una flagrante violazione d'ogni concetto di libertà e spontaneità spirituale.

Sorto con la rettorica, nel periodo della Sofistica greca (sec. V a. C.), questo esercizio scolastico è rimasto sempre sotto l' influsso della tradizione rettorica, alla quale la scuola non s' è potuta più sottrarre. Anzi è stato il nerbo dell' insegnamento rettorico, ispirandosi sempre al concetto da cui moveva la sofistica inventrice della rettorica: l' indifferenza del contenuto rispetto allo spirito, e la natura meramente formale e vuota dell'attività spirituale. Concetto anche più radicale di quello che noi abbiamo additato quale proprio della didattica del sapere inteso

come pura materia dello spirito; ma con questo concetto strettamente congiunto, poiché lo spirito può essere semplice forma soltanto se il sapere è semplice materia. Si può tuttavia pensare, e si pensa nella didattica speciale moderna, un certo parallelismo tra lo sviluppo della forma e quello della materia; quantunque questo parallelismo importi un principio di connessione tra forma e materia, onde si viene ad attenuare l'opposizione del sapere allo spirito. Più coerentemente gli antichi Sofisti concepirono il sapere indifferente rispetto all'uomo, riuscendo allo scetticismo, che parte dalla separazione assoluta dell' Io dalla verità, del soggetto dall'oggetto. E quindi poterono raffigurarsi l'attività spirituale, nella sua stessa determinatezza, come vuota capacità di qualsiasi contenuto, e cioè di qualsiasi determinazione. Né con ciò, per altro, elevarono a maggior potenza la pura soggettività; poiché la soggettività stessa, anche a prescindere (ciò che non è possibile) dalle sue determinazioni concrete, è sempre, ed essenzialmente, appunto come soggettività, universale e necessaria; e la vuota capacità, a cui i Sofisti la ridussero, ne fece un mero particolare contingente, arbitrario, privo di legge intrinseca.

La rettorica sorge su questo presupposto della possibilità di determinazioni opposte nel soggetto, che non ha in se stesso una legge, per cui si debba determinare in un modo o in un altro; poiché essa è l'arte del ben parlare intorno a qualunque argomento, non in virtù del rapporto che passi tra la mente e l'argomento, e non quindi perché questo realizzi la pura soggettività, anzi perché, rimanendo l'argomento estraneo alla natura propria del soggetto, questo può spiegarvi la sua virtuosità come complesso di forme o attitudini estrinseche al suo oggetto. La rettorica quindi si determina in forma di precettistica o teorica dell'arte, intesa come forma vuota. E come tale sopravvive principalmente nella scuola media; ma fa capolino in forma occasionale, nella scuola elemen-

tare, dove infierisce poi largamente con gli esercizi del comporre, ossia dello scrivere intorno a temi obbligati.

7. — *Il tema obbligato.*

Già il concetto di tema obbligato è contrario al principio della didattica generale, per cui l' istruzione si concepisce come lo svolgimento autonomo dello spirito; sicché un tema scolastico non dovrebbe poter nascere se non come problema sorto naturalmente sulla stessa via per cui si svolge il processo spirituale dello scolaro. E viola, per conseguenza, la legge dell'unità del sapere come unità dello spirito; poiché un tema assegnato è un tema predeterminato, quasi binario su cui debba correre un certo processo spirituale: qualcosa quindi di concepito come avente un'esistenza a sé, indipendentemente dallo svolgimento che ne farà lo scolaro. Il tema infatti è già iniziale concezione o svolgimento di tutta la composizione; e importa quindi la curiosa idea di una composizione in sé: idea tutta propria di quella didattica dell'analisi astratta del sapere, che abbiamo vista fondata su un falso presupposto.

Ma questo concetto ripugna qui al principio fondamentale della didattica speciale dell'arte, la quale mira alla costituzione della personalità, o formazione della pura soggettività, laddove l'uso del comporre su tema obbligato importa la dissipazione di ogni personalità e il decentramento continuo, per dir così, del soggetto Il quale non può mantenere il suo centro nel mondo (la sua soggettività), non può essere e svilupparsi come un certo soggetto, se deve ad ogni tratto subire il punto di vista, nel quale gli conviene collocarsi.

Di che si è avuto sempre un vago sentore raccomandando che i temi siano adatti alla capacità intellettuale degli scolari, e tolti dal mondo abituale e spontaneo dei loro pensieri e sentimenti. Ma l' idea a cui accenna tale rac-

comandazione, logicamente concepita, non ammette una tale specie di accomodamento e transazione tra la rettorica e l'arte, che è il tema obbligato, ma adatto. Un tema veramente adatto non è un tema obbligato: né un tema obbligato potrà mai essere propriamente adatto.

8. — *Il tema adatto.*

Il tema è obbligato in quanto non solo è nuovo per il soggetto a cui si propone, ma è nuovo senza continuità. Nuovo è ogni oggetto dello spirito, anche quando par vecchio; perché l'oggetto fa parte di tutto l'atto spirituale, che è eterna novità. Ma la novità in cui si svolge senza posa la natura dello spirito, non è una novità qualsiasi, bensì quella sola che si realizza e soltanto si può realizzare in una situazione determinata; che è la reale situazione del soggetto. Ora tema obbligato è quello che non rampolla dalla situazione del soggetto, bensì quello destinato a porre il soggetto in una situazione nuova. Il nuovo infatti nel processo spontaneo dello spirito non può esser altro che la coscienza del proprio essere; poiché l'atto spirituale è soltanto questo: autocoscienza. Generato che sia un nuovo stato spirituale, nella scuola, mercé gli studi fatti in comune, onde si sono unificati per l'opera efficace del maestro tutti gli spiriti in un pensiero unico, l'acquistar coscienza di sé in questo nuovo stato, riaffermarsi in questo nuovo mondo in cui s'è venuta allargando, organizzando e raffermando la spiritualità dello scolaro, ecco il passo innanzi che egli può essere invitato a fare.

Non *comporre*, perciò, pensieri non più pensati, bensì *esporre* il pensato come propria vita spirituale, per meglio intenderlo, ordinarlo e comporlo in più salda unità, unificandolo ancor più con la propria personalità, e però riacquistando a questa quel più intenso vigore, per cui,

riassorbito l'oggetto nel soggetto, questo senta e celebri la propria infinità e assoluta libertà [1].

Tale può essere il tema adatto. Ma questo nell'uso scolastico si dice parafrasi, riassunto, od anche esposizione; e si distingue dalla composizione, perché a questa si assegna l'ufficio di allenare gli spiriti a quell'originale creazione, che pare uno slanciarsi innanzi, rompendo ogni contatto col passato: la così detta *invenzione* dei retori. E non importa se, quando si va a vedere che cosa abbiano inventato i più grandi poeti, si trova che essi non inventarono nulla, che tutta la materia preesisteva alla loro opera, come morta materia, e che tutta l'originalità loro consisteva nell'avere, conosciuta che ebbero quella materia, ricreata la materia stessa in una forma che è la loro stessa personalità; ossia nell'avere in quella materia realizzata questa personalità.

9. — *Gl' inconvenienti del tema d' invenzione.*

In una scuola dove convengono tante anime, la materia comune in cui ciascuna possa realizzare la propria personalità, e da cui pertanto sia possibile trarre un tema per tutta la classe, che altro sarà se non la stessa materia dell' istruzione ? Non quella materia astratta, che preesiste a questa, ma quella che si viene svolgendo attraverso lo stesso processo dell' istruzione. E trascurata questa sempre viva sorgente di temi, che è la stessa vita comune della scuola, con l'andare in caccia di temi che portino o lancino le menti giovinette in altri campi (come se ci fossero campi metaforici !) la mente o l' immaginazione degli scolari, si va incontro a un doppio inconveniente.

---

1 [Cfr. il mio scritto *L' insegnamento della storia dell'arte e i componimenti*, nel vol. *La nuova scuola media*, Firenze, Vallecchi, 1925].

In primo luogo, si tralascia quel mezzo potente d' insegnamento estetico che, rispetto a tutto ciò che si viene studiando in iscuola, sarebbe l'esercizio dell'esporre, mediante il quale lo spirito dovrebbe a volta a volta rifarsi sul saputo e ritrovarvisi; e dominarlo quindi, e liberarsi, e riconquistare nuova lena e freschezza spirituale: quella freschezza dello spirito che è sgombro, perché ordinato e lucido nel percepire, pronto e alacre nel progredire.

In secondo luogo, eccitando la mente a uscir da se medesima in traccia di pensieri non più pensati, si sforza l'animo all'artifizio, alla menzogna e alla frode, indebolendo e immiserendo il soggetto, invece di rinvigorirlo ed elevarlo. Giacché la mente, per sforzi che faccia, non potrà uscire da sé; né potrà pensare quello che, non avendo attinenza col suo pensiero, non sarà per lei pensiero; e tutto quel che potrà fare sarà, come tutti sanno, o di ricorrere al plagio, prendendo il pensiero in quella stessa forma materiale in cui gli avvenga di vederselo innanzi nella sua incapacità di compenetrarlo, o a quell'altro più timido trattamento meccanico e materiale, per cui si mettono insieme artificiosamente frammenti spirituali, che son parole udite e non ben comprese, vaghe reminiscenze e imparaticci, in cui non vive un' idea o un sentimento; e così ad abbandonare lo spirito, per darsi in balìa delle esteriorità.

E così si promuove, come è stato ormai più volte avvertito, una corruzione non pure astrattamente intellettuale, bensì anche morale, e una delle cause precipue di tutto il fittizio e il falso che l'uomo, entrato, come si dice, nella vita, e alienatosi dalle abitudini scolastiche, sente come proprio della scuola ogni volta che vi torni col pensiero. Chi mai, infatti, fuori della scuola, se è una persona seria, e ha un carattere, e sente di avere una propria dignità, e cioè un posto nel mondo, chi mai ha fatto un componimento? E pure, per scrivere, scrivono tutti quelli che sanno, e il meglio che sanno: il filosofo

di filosofia, e il commerciante de' suoi negozi; il fattore delle faccende di cui deve render conto al padrone, e il poeta delle sue fantasie: tutti, non perchè ogni volta debbano inventare, ma perché debbono dar forma a quel che hanno nell'animo; realizzare la propria soggettività.

10. — *La «lettura».*

L'insegnamento direttamente estetico, che meglio risponde per la sua stessa natura, sulla quale poco ha potuto la falsa didattica, al principio della didattica dell'arte, è quello della «lettura»; che apparisce comunemente di tanto inferiore, per lo sviluppo della spontaneità e originalità, all'esercizio del comporre, di quanto gli è effettivamente superiore. Poiché si pensa che leggendo noi non pensiamo un pensiero nostro, ma un pensiero altrui, e però assisteremmo alla manifestazione d'un altro Io, anziché lavorare alla produzione del nostro; laddove nel comporre si dispiegherebbe la nostra pura soggettività nello slancio suo originale. Ed è vero il contrario; perché nel comporre vien meno, come s'è veduto, la condizione stessa dell'originalità, che è la libera attività del soggetto; e nel leggere invece, specialmente se il libro che si legge sia degno d'essere letto perché metta in moto il nostro cervello, noi abbiamo l'eccitamento continuo di questa libera soggettività.

11. — *Il libro del lettore.*

Ogni maestro convien che abbia un sano ed esatto concetto della lettura, che è il focolare maggiore della cultura scolastica, che il maestro possa accendere. E questo concetto non si può attingere se non dalla dottrina filosofica che si è venuta esponendo in questo *Sommario*, intorno all' infinità dell' Io e alla conseguente unità

del sapere come unità dello spirito. Non si può intendere che cosa sia propriamente un libro — un libro che si legge — se non si è capaci di vedere l'essenziale interiorità del libro rispetto allo spirito che lo legge, in guisa che se mille sono i lettori d'un libro, il libro sia da considedare come moltiplicato per mille: non uno, ma mille libri. Il libro che leggiamo è solo il libro che intendiamo; e ogni volta che nel trascorrere degli anni, noi torneremo a un libro una volta letto, vi troveremo sempre un nuovo mondo, un nuovo spirito, un libro nuovo [1].

Il libro che si legge non è insomma il libro del primo autore, ma il *libro del lettore*. In altri termini, ogni libro si può dire che abbia tanti autori quanti sono i suoi lettori. Chi non si metta a questo punto di vista, e s' illuda che il libro esista in quanto scritto o stampato, quasi esteriorizzazione della vita spirituale del suo autore, tenderà a servirsene nella scuola come di strumento di compressione, anzi che di incitamento ed elevazione spirituale: perché ogni volta che si materializzi una realtà spirituale, che soltanto nella sua spiritualità ha valore, essa non servirà più a promuovere la vita dello spirito, anzi a convellerla e sopprimerla (quanto, s' intende, è possibile).

Un sguardo alla storia dell'uomo basta a veder da per tutto la conferma di questa verità. Da per tutto la tirannide, che pure in origine è una specie di legge, derivante da un vivo atto spirituale, poi si presenta come una forma di spiritualità meccanizzata, sottratta quasi al processo vivo dello spirito, e solidificata, impietrata, quasi materia non più suscettibile d'essere risoluta e assorbita in quel processo. Domma religioso, legge politica, regola poetica, costume inveterato e retrivo, autorità sorta perché riconosciuta una volta come momento della

---

[1] Cfr. i miei *Frammenti di estetica e letteratura*, Lanciano, Carabba, 1921, pagina 367 e segg.

personalità che vi si sottopose, ma da cui si siano poi alienati gli animi, sono qualcosa di stazionario e materiale in contrasto alla viva mobilità dello spirito.

12. — *Caratteri del libro* interessante.

Così è del libro. Il quale può essere strumento di vita spirituale a patto di vivere, o meglio, ravvivarsi e trasformarsi di continuo in una perpetua freschezza nuova, a contatto dell'anima, anzi nell'anima stessa degli scolari. Un libro divenuto agli occhi del maestro un vecchio libro, una vecchia storia, non è più libro della scuola. Lo mantenga pure il maestro tutti gli anni, ma pur che possa dire col poeta:

Es ist eine alte Geschichte.
Doch bleibt sie immer neu [1].

Vecchia storia, ma pur sempre nuova; quale non può essere se non è nuova prima di tutto per lui, col cui cuore dovrà battere all'unisono quello di ogni scolaro. Il libro, si dice, deve riuscire sempre *interessante*; interessante per gli scolari, perché interessante pel maestro che è maestro: pel maestro, cioè, che si fa piccino coi piccini, e insieme con essi vive la sua vita nuova, di esplorazione e creazione, che è quell'avanzare dei bimbi nel mondo con gli occhi aperti e intenti. Ma noi sappiamo che significa riuscire interessante, e però che occorra affinché un libro abbia questa dote. Esso deve potersi innestare nell'anima nostra, esser capito insieme e non capito. Deve esser capito, perché connesso con i nostri pensieri passati, che non sono altro se non la nostra attuale personalità; ma deve spingere insieme questa personalità verso la continuazione del proprio essere: continuazione, in cui soltanto può mantenersi la sua attualità. Deve appagare l'animo

---

[1] Heine, *Ein Jüngling liebt ein Mädchen.*

nostro, in quanto combacia con lo stato suo (idee, sentimenti, aspirazioni, ecc.); ma ingenerarvi insieme uno sforzo per attuare un nuovo animo: senza di che non c' è vita spirituale, e l'animo vien meno.

Allora il libro diventa strumento di cultura, perché sveglia e sorregge l'attività creatrice e veramente originale dello spirito. Ma affinché appaghi l'animo e lo spinga a nuove prove e a nuovi sforzi, e insomma coincida con un normale ritmo spirituale, non basta guardare così, a occhio e croce, se la cultura presupposta dal libro sia quella medesima che si può ragionevolmente supporre negli scolari; bisogna, prima di tutto, che sia davvero un processo spirituale, un tutto, uno e infinito, dotato di quei caratteri propri dell'atto spirituale in ogni suo momento, che abbiamo studiati nella Didattica generale [1]. Un libro frammentario, o che sia tutto un frammento, non può essere un libro educativo, atto a promuovere lo svolgimento dello spirito. L'unità, si sa, non esclude la varietà; ma richiede una varietà omogenea e dinamica, generata dallo stesso svolgimento d'un processo spirituale. Empiricamente, nella didattica e nella pratica scolastica, si fa distinzione tra libro di lettura e libri speciali; benché la distinzione tenda poi a dileguarsi per l' introduzione delle così dette « nozioni varie » (che sono sapere particolare e positivo), nel libro di lettura, e per il carattere piacevole e ricreativo che taluno s' è sforzato di dare ai libri speciali. Doppio errore, che ha generato da una parte e dall'altra libri mostruosi, ma che è l' indice dell'assurdità di cotesta distinzione.

Il libro è naturalmente libro di lettura, qualunque ne sia l'argomento: e non può avere altra efficacia diretta che estetica. Perché il libro, come si sa, qualunque sia, dev'essere bene scritto: dev'essere cioè il risultato d'una matura elaborazione della materia. Non si scrive, o non

---

[1] Parte I, cap. II, § 10.

si dovrebbe scrivere, il libro, quando ancora lo spirito si avanza dubitoso nella ricerca, bensì quando la ricerca è compiuta, il problema risolto, ogni difficoltà eliminata, e lo spirito vicino a riacquistare la sua libertà: che riacquisterà effettivamente scrivendo il libro. Il quale è sempre una specie di sfogo e di sgombramento dell'animo, realizzatore perciò di quella che abbiamo detto la sua pura oggettività.

Questo è il libro del poeta; e questo è pure il libro del matematico, del filosofo e d'ogni scrittore. E poiché il libro letto ha per suo nuovo autore il lettore, leggere un libro, al pari dello scriverlo, non è inizio, ma culmine dell'elaborazione spirituale; non è ricerca attraverso le difficoltà, ma scoperta e intuizione del vero, dopo che le difficoltà si son diradate: liberazione, insomma, e realizzamento attuale del soggetto. E però ogni libro che si legge, se è un buon libro, è sempre un certo procedimento estetico.

13. — *Il libro che si può leggere in iscuola.*

Questo importa che non si possa leggere il primo libro che càpiti, *ex abrupto*. Quando noi ci troviamo a leggerne qualcuno così, impreparati, o non intendiamo punto, e la lettura allora non è una lettura; o la prima lettura basta solo a darci quella preparazione, che è preparazione ad una vera lettura, quale potrà essere una rilettura. Ma nella scuola libri dal cielo non ne piovono: il libro letto è il libro che il maestro crede si possa leggere con interesse e con profitto: un libro cioè che si legge e si deve leggere in seguito ad una preparazione generale per tutto il libro, e particolare per ogni sua parte. Non monta se esso, invece dei casi di un buon ragazzo, esponga, poniamo, la regola della moltiplicazione: quella regola lì nel libro non è punto di partenza, ma punto d'arrivo; e dev'esser letta quando potrà servire a dare al fanciullo la netta e

precisa consapevolezza di un procedimento ch'egli sia stato già addestrato a compiere.

Il libro perciò è, e dev'essere, sempre libro di lettura: libro che abitui a veder chiaro e ad esprimersi chiaro; a veder chiaro dentro di noi quello che già si possiede e si agita dentro di noi (dentro un Noi, che si realizza appunto con quel veder chiaro); e però ad esprimersi, che è come dire a manifestarsi, affermarsi. Sicché la questione del libro di lettura non concerne soltanto un libro solo, di quelli che si danno in mano agli scolari; ma tutti i libri, i quali devono idealmente formare un libro unico a specchio dell'unità spirituale, che la scuola mira a promuovere. Devono, cioè, per quanto è possibile, accordarsi insieme, quasi membra d'un organismo unico, e contemperarsi in un equilibrio simile appunto a quello da cui risulta o in cui consiste la vita di ogni organismo.

14. — Insegnamento estetico diretto e indiretto.

Così noi siamo passati dall' insegnamento estetico *diretto* all' *indiretto*; poiché s' è visto che non soltanto lo studio del libro che ha un fine estetico, ma anche quello dei libri che hanno pure un fine informativo, conferisce allo svolgimento delle attitudini estetiche: restando sempre fermo che la forma estetica dello spirito consiste nel realizzamento della pura soggettività. Ma, quando s' è intesa questa efficacia estetica d' insegnamenti diretti a fini non propriamente estetici, diventa agevole intendere l'universalità della forma estetica nell' insegnamento.

Non solo, infatti, per mezzo della lettura, ma anche con la conversazione il maestro promuove lo sviluppo mentale degli scolari. E comunque lo promuova, quella pura soggettività, che viene educata nello sviluppo mentale che si attua mercé la lettura, deve, in generale, essere educata in ogni sviluppo mentale che il maestro pro-

muova. E a quel modo che il libro, per esercitare la sua azione estetica, dev'esser letto come il risultato di un processo, dopo una conversazione atta a destare l'interesse per la lettura, comunicandone anticipatamente il contenuto informe (ossia in una forma meno soddisfacente), così la conversazione stessa, che è l'antecedente della lettura, e ogni parte o momento della conversazione, che noi possiamo comunque distinguere, deve essere risultato di un processo, la soluzione di un problema, la chiarezza portata dove era l'oscurità, il riaffermarsi insomma del soggetto, dove questo soggiaceva al flusso degli oggetti. Non c'è momento scolastico, in cui non occorra tener di mira questa finalità immanente dell'insegnamento, che è la costituzione della personalità, come dominio del soggetto sull'oggetto.

15. — *L'arte come finalità didattica universale.*

Non bisogna perciò confondere questa finalità estetica immanente con la finalità estetica particolare e ristretta qual'è comunemente concepita. La scuola, a cui noi riputiamo immanente la finalità estetica in ogni suo momento, non deve già produrre soltanto artisti, e non deve insegnare soltanto arte. L'arte, la forma estetica dello spirito di cui parliamo, non è realtà spirituale concreta, empiricamente differenziata, qual'è l'arte del pittore o del poeta. La quale, avvertiamo noi, è solo una empirica manifestazione di una forma assoluta dello spirito, in cui consiste, più rigorosamente parlando, l'arte: quella forma dell'eterno ritmo spirituale che è la pura soggettività. Forma, che è un aspetto solo della realtà spirituale concreta: quel solo aspetto, che empiricamente consideriamo nel pittore e nel poeta, ma che come uno degli aspetti onde si realizza lo spirito, è momento essenziale della vita interiore d'ogni uomo, faccia o no professione d'arte.

Vero è che nell'arte dell'artista, nell'arte che sola generalmente diciamo arte, tale forma spirituale si potenzia al grado della più alta energia; e di qui il valore speciale educativo dell'arte in senso stretto. Se lo studio della forma determinata, in cui prese corpo il pensiero scientifico, ha pur la sua efficacia estetica non trascurabile, l' intento precipuo dello studio dell'arte dei grandi poeti, e di tutti i grandi artisti che eccelsero nell'attitudine a rappresentare l'animo proprio, e a realizzare pertanto la loro pura soggettività, è quello dello svolgimento estetico della personalità. Precipuo, perché, come sarà chiaro da quel che diremo appresso, lo studio dei poeti mira anche, e deve mirare, all'educazione religiosa e filosofica. E in questo studio pertanto si concentrano gli sforzi della scuola per l'attuazione della pura soggettività. Quindi il luogo cospicuo che in tutte le scuole hanno sempre occupato i poeti, e tutti gli scrittori eccellenti.

16. — L'arte e il fanciullo.

Qui convien toccare di un'opinione la quale nega alla prima età la capacità di gustare la vera poesia. Opinione, la quale ha consentito che nella scuola elementare fossero accolti certi libri di lettura, il cui merito incontestabile era quello di fare il più crudo scempio dell'arte. La poesia, s' intende, non può essere se non vera poesia. E se la poesia è la stessa realizzazione della forma soggettiva dello spirito, se la soggettività è momento immanente del ritmo spirituale, non ci può esser scuola, né età, né momento spirituale in cui la poesia non entri [1]. Ma è pure evidente che la poesia non esiste come poesia astratta,

---

[1] Anzi prevale, certo, nella prima età la forma poetica dello spirito. [Si veda ora GENTILE, *Preliminari allo studio del fanciullo* e le conferenze: *La donna e il fanciullo*. Firenze, Sansoni].

che si definisce genericamente, bensì soltanto come una determinata poesia E non ogni poesia entra in ogni momento spirituale, sibbene quella poesia concreta che è la poesia di quel determinato momento. Così non v' ha dubbio che abbia un fondamento di ragione il dire che taluni son privi di gusto; non già perché essi non gustino punto d'arte, ma non gustano quell'arte superiore che gusta colui che li giudica a questo modo. E il fanciullo non gusterà la poesia di Shelley o del Leopardi; non perché non gusti la poesia, ma perché non gusta quella.

E che è gustare ? Gustare una poesia è realizzare in essa la nostra soggettività, trovarvi dentro perfettamente quello che noi sentiamo, e che costituisce perciò l'animo nostro: e però, essenzialmente, capire. Il fanciullo non gusta Leopardi perché non lo capisce: non perché non capisca l'arte del Leopardi, come una qualità del Leopardi; ma perché non capisce proprio Leopardi, il suo animo, il suo torturato pensiero; e la divergenza del suo Io dall' Io leopardiano gli rende impossibile il gusto di questa poesia. Il che non vuol dire che a lui sia precluso l'adito al godimento della vera arte; ma soltanto che la vera arte del fanciullo non è quella che esprime un pensiero adulto, sibbene l'arte primitiva, l'arte che dà vita a un mondo di pensieri semplici, di sentimenti immediati, al mondo stesso in cui vive l'anima infantile.

Difficile arte, che non bisogna certamente cercare tra gli stessi bambini; poiché quale che sia il mondo realizzato come soggettività, questo realizzamento implica un vigore spirituale che non è ancora in quell'età. E d'altra parte, la psicologia umana ben presto si complica, e il mondo poetico degli adulti non è più quello in cui si svolge la vita infantile. Spetta bensì al maestro di superare la difficoltà, e scegliere quanto v' ha di più primitivo e accessibile nell'arte; senza di che egli rinunzierebbe a uno dei più potenti strumenti dell'ufficio che gli è commesso.

Ma, qualunque sia lo strumento adoperato, l'attività educatrice deve in primo luogo essere attività formatrice dello spirito quale soggettività pura; dev'essere cioè costante svolgimento del soggetto come soggetto: continua restituzione del soggetto a se medesimo, continuo impulso dell' Io a sollevarsi al di sopra del suo opposto, riconquistando la propria libertà, punto di partenza d'ogni nuova attività, germe di nuova vita.

Capitolo III.

Didattica della religione.

1. — *Significato di questa didattica.*

Per didattica della religione s' intende la teoria dell' insegnamento come svolgimento dello spirito in quanto pura oggettività: e non concerne quindi, neanch'essa, l' insegnamento della religione in senso astratto. Anzi può anche darsi che una religione non corrisponda al fine di quell' insegnamento a cui mira la didattica della religione, non essendo vero insegnamento religioso un insegnamento religioso che non promuova il momento oggettivo dello spirito.

2. — *La religione.*

Anche qui conviene primieramente avvertire che, parlando di pura oggettività, s' intende sempre pura oggettività determinata: la sola che ci sia, la sola che si possa formare nella scuola. Giacché d'una oggettività in generale, che non sia certa oggettività, non è da parlare in una dottrina che concepisce lo spirito come realizzantesi nel suo sviluppo; rispetto al quale l'oggettività, essa stessa in formazione, a volta a volta non può essere se non un certo momento spirituale, e non tutto lo spirito; o meglio, è tutto lo spirito in un certo momento spirituale. Il quale suppone pur sempre lo spirito, e quindi una forma di oggettività, su cui è per sorgere non una qualunque

oggettività, ma quella determinata oggettività, in cui si oggettiva il soggetto costituito in conseguenza dell'anteriore oggettivazione. In altri termini, non c'è insegnamento religioso che non presupponga una religiosità; ma la religiosità presupposta è irreligiosità rispetto alla religiosità che è per nascere. Ogni Dio succede a un altro Dio; il quale, se è Dio l'altro, non è più Dio lui.

3. — *Risoluzione della soggettività estetica.*

Il Dio di cui si tratta, è, l'abbiamo avvertito, l'oggetto in cui il soggetto non si riconosce, o la forma della pura oggettività. Giacché questo oggetto non è se non una forma dello spirito; e quando lo spirito è tutto oggetto innanzi a sé, cioè coscienza dell'oggetto, e niente altro, egli allora è oggettività pura.

La pura oggettività non è, beninteso, oggettività astratta dal soggetto; e il processo che la realizza procede dallo stesso soggetto; così come la soggettività pura, in quanto soggettività determinata, moveva dall'oggetto, e ne era la risoluzione. Nel ritmo dello spirito il soggetto ugualmente si risolve nell'oggetto; e l'oggettività quindi si costituisce come risoluzione della soggettività.

4. — *Necessità della predetta risoluzione.*

Cotesta risoluzione è la vita stessa del soggetto. Un soggetto, che si fissasse nella sua soggettività, cesserebbe di essere come attività, che è in quanto creatrice di sé; e continua ad essere in quanto continua a crearsi, o a rinnovarsi. Una determinata soggettività non potrebbe rimanere assolutamente identica, se non cessando di rinnovarsi. Chi stesse tutta la vita a leggere una poesia, non capirebbe più la stessa poesia; la quale, se è capita, è sempre una nuova poesia; né tale può essere

se non creandosi in forma nuova. Ciò non è possibile, se essa non cessa di vivere nella sua pura soggettività per risolversi in un mondo oggettivo che ne sia la negazione.

5. — *Eterna origine del divino.*

Il processo infatti della pura soggettività mette capo al superamento di questa, ossia al realizzamento dell'oggettività. Liberarmi dall'oggetto, da ciò che si oppone alla mia libera attività, e quindi recare in atto la mia natura soggettiva è infatti conoscere: il godimento estetico, proprio di questa attuazione della soggettività, è quel piacere appunto, di cui si discorse nella *Pedagogia generale* [1], che è vittoria sul dolore come non essere della vita spirituale o del conoscere (che è lo stesso); è il realizzarsi di questa attività, come vita o attualità dell' Io. Ma l' Io che si attua, conoscendo, conosce sé: e sé conosce come oggetto. Questa la sua natura. Il poeta effonde nella sua lirica e per tal modo realizza l'anima vibrante nel suo canto stesso: ebbene, questo canto, realizzato che sia, non è più lui; non è più la sua attività, il suo Io; è un fatto: è qualche cosa che gli sta innanzi: non più Leopardi, ma Silvia, Nerina, il passero solitario; non più Dante, ma l' Inferno, Francesca col suo Paolo, Farinata, Ugolino: creature, sì, di Dante, ma sulle quali Dante, create che l'abbia, non può più nulla; e gli stanno di fronte realtà salda, autonoma, che sopravviverà a Dante. *Exegi monumentum aere perennius*, dice il poeta conscio della distinzione fra il monumento eterno e l'opera sua, che è un passato irrevocabile. Donde gli nasce nell'animo, di contro all'eternità del monumento, il senso della natura transitoria ed effimera del proprio essere, al cui paragone gli vien fatto d' immaginare l'eterno come qualcosa che

---

1 *Sommario*, vol. I, part. I, cap. VI.

in sé preesistesse e che sopravviverà alla sua attività poetica, e alla sua vita tutta. E allora pensa l'eterno avere informato la sua anima, non questa partorito quello; e quello essere il presupposto di questa, non questa di quello: quello dar valore a questa, e non viceversa: quello perciò essere il principio e la ragione assoluta. L'opera, oggettivatasi, si divinizza [1].

6. — *Il divino noto e ignoto.*

Divino non è se non l'oggetto come tale, o l'oggetto che lo spirito vede innanzi a sé, non vedendo se stesso: ciò che necessariamente occorre nel primo oggettivarsi dello spirito, quando esso conosce qualche cosa. E si consideri la curiosa natura dell'oggetto come puro oggetto, o del divino: la quale ha dato luogo a una definizione, la più lontana che si potesse immaginare dal vero, e pur fondata sopra un'osservazione certamente legittima.

Nella natura del divino convengono due proprietà opposte e contradittorie, talché si possa dire che esso consista nel noto in quanto noto, ma anche nell' ignoto in quanto ignoto Donde è nata la definizione di Dio come dell'essere che trascende l'esperienza: un ignoto che sia di là da tutti gli oggetti conosciuti o conoscibili. *Deus absconditus.* Definizione falsissima, perché se Dio fosse veramente di là da tutti gli oggetti conosciuti o conoscibili, Dio non sarebbe oggetto, e nessuno ne avrebbe mai parlato; laddove esso è l'oggetto per eccellenza, e noi lo diciamo *puro oggetto.* Sicché Dio non è soltanto quello che immaginiamo al di sopra dei cieli, irraggiungibile coi mezzi propri del nostro conoscere, ma tutto ciò che è

[1] [Cfr. *Arte e religione* (1920) rist. in *Introduzione alla filosofia*, pp. 149-173.]

alla portata, come si dice, dei nostri sensi; il mondo, quale ci apparisce disteso nello spazio, e ogni parte sua, oggetto attuale d'un momento del nostro spirito; il mondo, quale ci si dispiega nel ben più ampio orizzonte interiore del nostro pensiero, e ogni sua parte in cui termini e si circoscriva l'attività nostra spirituale in un certo momento. Tutto quello che conosciamo è oggetto, ed è perciò divino. Ma c' è conoscere e conoscere; e un conoscere non è l'altro: onde un certo noto è pure ignoto. Si può dire che ignoto sia lo stesso noto astratto dal processo del conoscere: il noto, che non si sta più conoscendo, ma è già conosciuto (cioè fu conosciuto).

Tale l'eterna origine dell' ignoto, a cui bisogna fare attenzione per intendere quel convenire, che dicevamo, di determinazioni opposte e contradittorie in seno al divino. I due opposti non sono due aspetti simultanei, o come il medesimo essere (per se stesso perciò né noto né ignoto) ora guardato da un lato e ora dal lato opposto. I due opposti sono intimi all'essere, che è divino: ma l'uno è generato dall'altro. Il noto è l'oggetto dell'attuale conoscere; il quale non è qualcosa di fisso, e non può quindi mantener lì, fermo, il proprio oggetto. Il movimento del conoscere è il movimento dell'oggetto che di noto diventa ignoto.

In che modo? Orazio scrive le sue odi, costruisce il suo monumento più duraturo del bronzo: di quest'atto che è, come ogni atto spirituale, atto conoscitivo, oggetto sono le odi, il monumento. Conseguenza di questo atto è, che Orazio veda le odi scritte, il monumento compiuto. L'oggetto non è più il monumento, ma il monumento compiuto è perfetto. Il monumento di prima era la stessa soggettività di Orazio, la sua personalità poetica in atto: egli non aveva nulla innanzi a sé, e liberamente creava. Ora egli ha innanzi a sé il *monumentum exactum*; che non è più lui, è l'altro da lui; ed egli non è più seco, ma col monumento. E quanto più l'attività sua continuerà a

dispiegarsi, quanto più la costruzione del monumento sarà un passato lontano, tanto più esso si opporrà alla soggettività, e le diventerà estraneo: tanto più si verrà consolidando al contrario la sua oggettività. Ma fin dal primo momento in cui il poeta, compiuta la sua opera, se la trova innanzi, è già spezzato il filo che legava l'oggetto al soggetto, e quello ha acquistato la sua indipendenza: ha cessato di essere, per usare il nostro linguaggio, atto spirituale, ed è diventato fatto o cosa. La quale, come cosa, non è conosciuta; giacché le cose stesse noi le conosciamo in quanto le risolviamo nella nostra attività spirituale: le rifacciamo, riducendole al nostro processo spirituale. Così il poeta che voglia intendere le sue poesie, bisogna che le legga, e così (poiché lettore è autore) le ricrei; in guisa che le intenderà negandole come cose, e facendone un proprio atto spirituale; e allora non se le troverà più innanzi, perché tornerà a esser solo con se stesso. Finché le terrà innanzi a sé come cose, non le intenderà mai; e se vorrà definirle, bisognerà che le definisca un mistero.

Ma non soltanto mistero. Ciò non basterebbe ancora a instaurare l'atteggiamento religioso dello spirito. L'ignoto come tale, se si guarda alla sua origine, è infinito; non è parte, ma tutto. L'ignoto è l'oggetto che si è distaccato dal soggetto: l'atto che si è quasi raffreddato, e s'è convertito in fatto. Il soggetto è sparito; è rimasto l'oggetto nella sua opposizione. Il soggetto era posizione dell'oggetto; e ora l'oggetto è posto, e non ha più bisogno del soggetto. Perciò appunto esso è un fatto, una cosa, qualcosa di fisso, che è quello che è. È, e non diviene. Quello che è, non può cessare di essere; e però non può trasformarsi, né morire: sta, *monumentum aere perennius*. In questo concetto, chi ben rifletta, c'è che il pensiero come soggetto neanche lui possa passare ad altro: perché questo soggetto, ponendo un tale oggetto, ha negato se stesso, è sparito, come abbiam detto. Non dice: — C'è

questo oggetto, e dunque non ci sono Io, — che potrebbe esser solo una facezia, come la celebre risposta di Scipione Nasica a Ennio: *Domi non sum!* — L'Io, esso stesso, si fa oggetto a se medesimo; e però non c'è più per sé, in quanto per lui c'è quell'oggetto. Sicché l'essere dell'oggetto, come puro oggetto, negazione del soggetto, implica l'impossibilità del movimento del soggetto per passare ad altro. Il fissarsi dell'oggetto, insomma, è il fissarsi del soggetto. E però, non essendoci altro pel soggetto che quell'oggetto, esso è tutto, infinito.

Non importa che quest'oggetto sia una goccia d'acqua: se questa goccia non si risolve in qualche modo in un processo spirituale, noi non possiamo vedercela innanzi altrimenti che infinita. E se la concepiamo finita, egli è che l'oggettiviamo soggettivandola subito, e non la manteniamo neppur un istante nella sua pura oggettività. La quale, così irrigidita, non sarebbe possibile, né per l'acqua, né per la sostanza infinita di Spinoza, né per qualsiasi altra forma in cui si concepisca la divinità. Non sarebbe possibile; perché la religione è soltanto una forma dello spirito, e non è lo spirito; come non è possibile che si fissi e mantenga una qualsiasi determinazione dello spirito quale pura soggettività. Dio, come la goccia di acqua, è ideale negazione, non negazione reale del soggetto: anzi il soggetto stesso che si contempla nella sua idealità, quasi spettatore tutto assorto nel suo spettacolo, dove egli non può veder se medesimo, mentre pur lo spettacolo è dentro alla sua coscienza. La realtà, insomma, quando il soggetto si nega nel suo oggetto, non è quest'oggetto, ma il soggetto che in esso si nega: e se si nega, bisogna pur che ci sia, come lo spettatore bisogna pur che stia in teatro per veder lo spettacolo, quantunque gli convenga mettersi non sul palcoscenico, ma di rimpetto. Prima tuttavia che dall'idea, in cui si è idealizzato, il soggetto ritorni a se stesso come realtà della stessa idea, bisogna che passi per l'idea e vi si affisi. Quello è il momento religioso,

immanente in ogni ritmo reale del nostro spirito, in ogni istante della nostra vita

7. — *Dio e la morte.*

In questo momento nasce l' idea di Dio, e nasce l' idea della morte, di cui tanto in ogni tempo si sono preoccupate tutte le religioni. La due idee son gemelle, perché l'essere dell'oggetto come puro oggetto è il non essere del soggetto: e se il soggetto nel suo realizzarsi è la nostra vita o la nostra personalità, l'essere dell'oggetto è la nostra morte, il dileguarsi della nostra personalità. Il nostro vivere, quando s'orienta verso l'oggetto, pare un continuo morire; e la vita religiosa è stata concepita come una contemplazione della morte o un *cupio dissolvi*: un desiderio di annichilarsi.

Noi infatti non possiamo guardare all' infinito oggetto senza sentire il nostro nulla, e nel nulla il dissolversi del nostro essere, come la catastrofe logica e necessaria del dramma della vita. Non possiamo guardare alla natura, che è l'oggetto come oggetto, senza vedere in lei la nostra madre, che ci ha generati, e che ci raccoglierà nel suo seno: essa immobile, eterna, e noi travolti dall'eterna vicenda di una vita, che può avere in sé il suo scopo e la sua ragion d'essere. Non possiamo far nulla, che il fatto non ci riesca diverso dal nostro fare; da quello cioè che noi credevamo di fare; e nei nostri figli che sono il Noi staccato da noi, e sopravvivente a noi, non possiamo non vedere finita la nostra parte, e noi destinati a cedere il posto. Non possiamo, già, vivere, senza creare il nostro corpo: che per sé, nella astrazione, come storia del nostro Io, ci si raffigura esanime; e noi corriamo con l' immaginazione a rappresentarci la morte appunto come questo nostro corpo stesso, oggetto della nostra vivente attività, rimasto, pura oggettività, senza vita interiore, cadavere.

8. — *Importanza delle idee di Dio e della morte nello svolgimento dello spirito umano.*

Entrambe queste idee gemelle di Dio e della morte hanno, nel loro svolgimento, un' importanza primaria nella formazione dello spirito umano. Il quale senza di esse rimarrebbe chiuso nella cerchia di un egoismo teoretico e pratico insieme, che è la negazione della vita. L'egoismo infatti è l'affermazione della infinità dell' Io; è chiuder l'essere nel proprio Io, e precluderci ogni adito all'azione come espansione della soggettività. Il bambino, che, giudicato col criterio dell'adulto, è egoista, tale apparisce perché non sa né del suo non sapere, né del suo non potere. Ignora egli i limiti del suo intelletto e della sua volontà; ignora questi, perché ignora quelli (intelletto e volontà essendo un'attività sola). La sua ignoranza non è bisogno, anzi soddisfazione; tanto che la sostanza del sapere potrà da Socrate esser condensata nel motto famoso: sapere di non sapere. La sua ignoranza perciò non è muta, anzi loquace e ciarliera. Il suo volere non riconosce altrui volere, né sa d' impedimenti reali, che si frappongano a' suoi desiderî. Perciò egli è capriccioso, e tirannico; e se lo si lascia fare, devastatore come un vandalo [1]. Portato dalla sua natura a devastare, perché nella devastazione distrugge le cose che limitano il suo Io, e afferma così l' infinità di questo. E al pari del bambino, il poeta come tale esalta la propria personalità al di sopra d'ogni legge, e dispregia ogni determinazione positiva della realtà, in cui sente il freddo della morte; e si chiude nel vasto mondo de' suoi sogni, in cui la sua soggettività spazia liberamente.

S' intende bensì, che l'egoismo del bambino e del poeta, è un egoismo determinato, come s' è tante volte avver-

---

[1] [Cfr. i citati *Preliminari*, p. 51].

tito: è una pura soggettività determinata; la cui determinatezza implica bensì un' inferiore oggettività, ma che va considerata come soggettività pura alla stregua d'una oggettività superiore. Tant' è che il Rousseau ha ragione giudicando il bambino un « piccolo *uomo* »; [1] e quel che nel bambino osserviamo facilmente perché noi osservatori siamo già grandi, è proprio dell'uomo, eternamente. L'uomo ha in eterno un momento egoistico, una soggettività infinita senza verità e senza legge; e la sua umanizzazione, il suo farsi uomo, consiste infatti nel riconoscimento di una verità e di una legge, e nella conseguente limitazione del proprio Io.

9. — *L'autocoscienza riconoscitiva.*

Questa negazione dell' infinità primitiva dell' Io — che è passaggio all'atto di una migliore infinità — mercé il riconoscimento di una realtà limitatrice dell' Io, s' è fatta consistere in quell'attività onde lo spirito, nella relazione di servo a signore, riconosce un altro spirito, e che è stata detta *autocoscienza riconoscitiva*: per cui l'autocoscienza si solleverebbe da autocoscienza particolare ad autocoscienza universale, ossia a quell'universalità del soggetto, che è il vero soggetto del conoscere e del fare. E il superamento dell'egoismo pare consista effettivamente nel vedere il proprio sé in un altro: nel liberarsi dall'errore che i bisogni siano sentiti da noi che ci accorgiamo soltanto dei nostri, e che nostra sia soltanto la volontà, la potenza, con cui noi da prima sappiamo solo che vengono soddisfatti i nostri bisogni: nell'avvederci insomma che non ci siamo soltanto noi nel mondo, e che la nostra li-

---

[1] « L'abbé de Saint-Pierre appelait les hommes de grands enfants; on pourroit appeler réciproquement les enfants de petits hommes »: *Émile*, liv. I, t. I, p. 73. Cfr. la nostra critica della pedologia nella *Pedag. gener.*, parte II, cap. VII.

bertà si realizza soltanto in un sistema, per cui la mia volontà è volontà, e non semplice velleità, quando è insieme volontà di tutti gli altri; e la volontà altrui è volontà quando è anche volontà mia. Ma il vero è che non lo spirito come tale limita lo spirito; sì la cosa, la negazione dello spirito, o lo spirito come cosa, o forza bruta. Sicché quando riconosciamo altri come spirito, questo è diventato già esso stesso spirito nostro, parte della razionalità del nostro, e non è più altrui, né perciò limitativo del nostro; e quando è limitativo, esso non è ancora spirito per noi. Tanto vale che sia *in se stesso* spirito, un altro uomo, quanto che sia un oggetto qualunque.

Sicché l'autocoscienza riconoscitiva, per cui il soggetto si limita e si libera dal suo naturale egoismo, non ha bisogno dell' incontro dell'uomo con l'uomo; e, se tipizziamo la storia dell'umanità, non occorre aspettare l' istituzione della schiavitù come la culla della libertà. L'uomo che conosce una pietra come pietra, impenetrabile, non soggetta, per le sue naturali proprietà, a' suoi voleri, ha già sentito che egli non è tutto e non può tutto; che oltre l' Io c' è altro. E nella posizione di quest'*altro* il suo egoismo già è stato fiaccato. Ma non occorre né pure che egli conosca una pietra, nella sua massiccia e grave materialità, che gl' impedisca il passo sulla via per la quale egli era incamminato. Basta sappia che due e due fan quattro, e cioè non posson fare se non quattro, perché egli senta che c' è qualche cosa che s' impone a lui, e su cui egli non può più nulla. Basta rivolga nel suo pensiero quel che ha pensato, perché questo pensiero che fu, questo suo stesso Io che non è più attuale, e però non è più Io, egli se lo vegga innanzi, come qualche cosa che ha in sé la sua realtà, e che egli non può disfare: qualche cosa che egli s'impone e limita la sua attività, trasformandolo da indeterminato arbitrio in libertà conforme a una legge.

Non c'è un modo solo di operare tale trasformazione. E se è indubitabile che la schiavitù, come dipendenza di un uomo dall'altro, adempì un tempo e continuerà sempre ad adempiere un provvidenziale ufficio educativo, è al pari fuor di dubbio che essa è uno solo dei modi onde l'uomo si sottrae all'egoismo della pura soggettività. La quale, ad ogni istante, trova in una corrispondente determinazione oggettiva il propio correttivo e superamento.

L'uomo anzi impone un limite alla soggettività di un altro uomo, insegnandogli qualche cosa o governandolo, che è poi lo stesso [1], in quanto si pone come l'oggettività stessa, in cui deve risolversi cotesta soggettività. Questo il concetto dominatore di tutta la nostra pedagogia. Non l'uomo che si ponga di fronte a un altro uomo, può agire spiritualmente sulla costui educazione: l'uomo educante è dentro l'uomo educato (*veritas foris admonet, intus docet* [2]) e quivi ora è la sua soggettività, ora la sua oggettività.

10. — *Verità e certezza: il culto della verità.*

Essere, per l'educando, oggettività, cioè realizzare l'oggettività dell'educando, significa, in termini comuni, determinare il suo spirito come verità e come legge.

La conoscenza non è tutta *verità*; ma la verità ne è un momento essenziale. L'antica filosofia tendeva a far coincidere i due termini, concependo la realtà non al modo nostro, come realizzamento dello spirito, e cioè come spirito, ma come l'oggetto dello spirito, il mondo che lo spirito conosce e ha innanzi a sé: un mondo, perciò, in cui non c'era posto per il soggetto del conoscere, e neanche, quindi, pel conoscere stesso considerato come

---

[1] Cfr. questa *Didattica*, parte I, cap. I.

[2] AGOSTINO, *De lib. arb.*, II, 104.

attività del soggetto: un mondo, insomma, in cui la stessa conoscenza doveva esser concepita non come il conoscere la verità, ma come, essa stessa, una verità conoscibile (e infatti noi possiamo pure conoscerla questa funzione del conoscere; e allora essa è verità, oggetto di conoscenza, non più conoscere in atto, quel' è invece l'altra conoscenza mercé la quale essa vien conosciuta). In quella filosofia non c'era posto pertanto per un soggetto attuale, realizzatore di se stesso; non era riconosciuto il valore della personalità, della pura soggettività.

La filosofia moderna invece, sopra tutto da Descartes in poi, ha rivendicato i diritti del soggetto, rivelando l'altro elemento che concorre nella conoscenza insieme con la verità: la *certezza*. La certezza è la presenza del soggetto, l'essere l'oggetto quello che è solo in funzione del soggetto: questo non poter uscire dal pensiero per raggiungere il reale oggetto, e dover piuttosto profondarsi sempre più in quello per toccare più da presso la verità. Ora l'arte si chiude nella *certezza*; e la religione aspira alla *verità*; e il grande valore del nostro insegnamento religioso dipende dal grande valore del culto della verità.

Il culto della verità che non si desta né si promuove con esortazioni più o meno rettoriche, e con l'attraente dipintura dei pregî estrinseci della verità, né con l'elogio commosso del suo divino carattere: ma unicamente con l'attuale omaggio del conoscerla: nella scuola, col conoscerla insieme, e col farla conoscere. Tutti gli altri mezzi usati per solito per innamorare della verità, per farne sentire il bisogno, per eccitare lo studio e la ricerca di essa, sono inefficaci, perché mal fondati. Argomenti, una volta, da retori. Non ama la verità, chi non la conosce; poiché conoscere una verità (e si badi bene che si conosce soltanto la verità che s' è conosciuta, cioè che noi sappiamo soltanto quello che abbiamo imparato) è realizzarsi come quella verità, viverne, essere in quanto quella verità è

verità. E chi infatti non ha la sua verità, chi tocca gli estremi dello scetticismo, si uccide, perché ha l'animo vuoto, e non ritrova più se stesso: gli s' è estirpata e disseccata la stessa radice dell'albero della vita. E chi mentisce entrando in contraddizione con la propria verità, disgrega, disordina e disorienta la sua personalità, generando un interno dissidio, che è principio di dissoluzione e disfacimento.

Il soggetto solo in astratto si può fissare nella sua oggettività: in realtà, questa precipita spontanea nell'oggetto, e vi si appoggia. E se a uno domandate: — Chi siete voi? — questi non potrà rispondervi soltanto: — Son io, — perché questo è un Io indeterminato; e il suo Io determinato è tutta la sua vita in cui il suo si si è concretato, è vissuto, s' è realizzato. Se lo domandiamo ad Orazio, egli ci additerà il suo *monumentum aere perennius*; che, come abbiamo visto, non è più il suo essere soggettivo, anzi è l'oggetto in cui la sua soggettività, per attuarsi, s' è risoluta.

11. — Il limite della libertà.

L'educatore pertanto, sollecito di formare la personalità degli alunni, avrà non minor cura di risolvere volta a volta ogni loro soggettività in una pura oggettività. Intendere quel che si legge o si dice, non basta: nell'attualità dell' intendere si realizza il soggetto nella sua illimitata libertà: ma che rimane dopo, dell'avere inteso? Quella realtà che s' è realizzata, la realtà dell'avere inteso. E questo può essere un acquisto duraturo e reale dello spirito a una condizione, che sia fissato come qualcosa in cui si risolva la soggettività e la libertà si limiti. Quello di cui ci siamo davvero persuasi, ci deve quindi apparire qualcosa d' immutabile, che non è in noi di mutare, e a cui ci conviene rendere omaggio; in guisa che il procedere dell' istruzione sia come un crescere con-

tinuo del mondo o della realtà oggettiva già determinata attorno allo spirito del discente: un popolarsi del suo spirito di una quantità sempre crescente di esseri autonomi, coi quali egli deve fare i conti; e per conseguenza uno sviluppo progressivo dell' idea di Dio.

12. — La legge dell' insegnamento religioso.

Chi volesse riassumere in una formula la legge di quest' insegnamento religioso, potrebbe dire che, per questa forma, l' istruzione non è un continuo andare avanti, ma un fermarsi a ogni passo e volgersi indietro: *accentuare non meno la verità che la certezza del conoscere*, nel cui processo si attua la raltà dello spirito. In pratica è appunto un fissare ogni momento del progresso didattico; ciò che si fa, ripeto, non procedendo ininterrottamente, ma soffermandosi a ogni tappa del cammino per mostrare il fatto risultato dall'atto, e condizione del nuovo atto.

13. — La legge etica.

Il fatto che risulta dall'atto spirituale, è verità, ed è *legge*. *Legge* lo diciamo rispetto all'operare, *verità* rispetto al conoscere, in rapporto alla distinzione di conoscere e volere (distinzione, il cui valore ci è noto, né è più d'uopo discuterne). La legge è l'oggetto del volere distaccatosi dal volere e postosi come pura oggettività. E non occorrono parole a dimostrare che appunto nell'oggettività pura consiste tutto il valore della legge. Se n' è già parlato in proposito dell'etica del sapere [1]; e qui basti avere accennato come la religiosità concorra per questa parte alla etica del sapere.

---

[1] Vedi sopra pp. 28 ss.. [Cfr. i miei *Fondamenti della filosofia del diritto* 3, Firenze, Sansoni, 1937, pp. 68 ss.].

14. — L' insegnamento scientifico.

Se l' insegnamento estetico pare si concentri nell' insegnamento letterario, o dell'arte in generale, questo religioso pare si concentri principalmente nell' insegnamento scientifico. La scienze infatti ci trasportano dal dominio soggettivo dell'arte in quello della pura oggettività, e fanno perfino professione di spogliare l'uomo d'ogni abito contratto dalla considerazione della realtà dallo stretto punto di vista umano, per metterlo in presenza d'una realtà quale è (o quale dev'esser concepita) in se medesima, e quale perciò convien che sia riconosciuta dall'uomo.

E in verità la scienza che tante volte nella storia del pensiero umano ha combattuto la concezione teleologica del reale come una veduta di carattere religioso, così facendo obbedisce invece a una tendenza caratteristica dello spirito religioso. Giacché la teleologia è il concetto della realtà considerata dal punto di vista del soggetto, come ha dimostrato Kant. Quando io concepisco la natura come un tutto che mette capo al mio Io, l' Io diventa la norma e il fine di tutto; e per sottrarre questo tutto alla dipendenza dal mio essere, occorre che nel pensare a quello, io prescinda affatto da questo essere mio: e cioè lo consideri come pura oggettività. Che è appunto il carattere essenziale del pensiero religioso.

Né veramente gli elementi teleologici infiltratisi in tante religioni derivano punto dalla loro essenza religiosa; anzi ne sono piuttosto una contaminazione, poiché, in realtà, la religione che è soltanto forma dello spirito, e non tutto lo spirito, si integra nell'attualità totale di questo.

È vero bensì che cotesto carattere di un sapere tutto concentrato nel puro oggetto è più consapevolmente perseguito nella scienza, nel senso stretto di questa parola, come sapere particolare. E per questo suo orientamento la scienza ha un suo speciale ufficio educativo in ogni

scuola, quantunque non ci sia concreto atto spirituale al tutto scevro di carattere religioso.

15. — La matematica.

A capo di tutte le scienze particolari vanno collocate le matematiche, scienze *esatte* per eccellenza. L'esattezza della scienza deriva dal fissarsi del risultato come tale, ossia dell'oggettivarsi del soggetto come oggetto puro. Un sapere, che appena s'è determinato e già si muta e torna a determinarsi, non è ancora un risultato: è un processo: dimostra tuttavia la presenza e l'attività del soggetto come soggetto; non presenta ancora un oggetto. Il sapere invece consistente in determinazioni, che, una volta poste, ci appaiono immutabili, è sapere supremamente oggettivo, o realizzatore della maggiore possibile oggettività. E il fatto che il soggetto deve tosto rinunziare a ogni ulteriore elaborazione dell'oggetto, e cioè riconoscerlo come autonomo, posto per sé nel suo essere assolutamente determinato, questa è l'esattezza del sapere scientifico: « esattezza » che anche etimologicamente equivale a perfezione e compiutezza assoluta. Perciò le matematiche sono state in ogni tempo concepite quasi tipo del perfetto conoscere divino, non suscettibile di miglioramento o incremento, sottratto cioè all'attività creatrice del soggetto; e nel linguaggio delle matematiche ogni nuova conoscenza è un « trovare », perché la verità nasce come nuda verità (spoglia di certezza). Verità in sé, e però esatta.

16. — Le scienze particolari e la matematica.

Tutte le scienze particolari, benché riconoscano, la maggior parte, di non potervi giungere, aspirano all'esattezza della matematica: lietissimi i loro cultori, quando possano

introdurre nel propio sapere alcunché del procedimento matematico. E la ragione sta in ciò, che dovendo la matematica la propria esattezza a quell'oggettività, che è risultato del sapere, e però meta d'ogni ricerca scientifica, è ovvio che ogni scienza debba aspirare a quella esattezza, che sarebbe il raggiungimento della meta, alla quale essa tende. La matematica è la scienza perfetta perché non suscettibile di correzioni (almeno nelle conseguenze sistematiche de' suoi postulati); ed è naturale, che il sapere scientifico desideri pervenire a una determinazione, che non sia più possibile né mutare né correggere.

È tuttavia qui da considerare che questo grandissimo pregio o privilegio della matematica, è anche il suo gran difetto: esso è la divinità del sapere, ma è anche la morte. Giacché il sapere vivo non è esatto: crea il suo oggetto, ma per risolverlo nel soggetto, e procedere a una oggettivazione ulteriore. Non finisce mai la sua giornata; non dice mai veramente: *exegi monumentum*. La sua vita appunto è tutta nel lavoro con cui si innalza il monumento.

Tutta quanta la matematica si fonda su quel principio logico per cui ogni cosa è uguale a se stessa: principio che vale appunto per le cose, non per lo spirito. Il quale invece ha la legge opposta, che cioè esso non sia mai pari a se stesso, cangiandosi, eterno Proteo, in mille guise, nella vita autocreativa in cui esso proprimante consiste. La matematica, scienza esatta, si determina, abbiamo detto, per determinazioni immutabili. Pensare eternamente la somma di due unità, è avere eternamente quel risultato, senza possibilità di aumentarlo o diminuirlo menomamente. E in ciò sta il pregio della verità matematica. La quale perciò è come una cosa, che non si muove, e però non muta: morta, infeconda, arida, come un sasso. Un sasso (poiché la matematica è un'oggettivazione dell' Io) che non è un sasso che l' Io incontri innanzi a sé, ma l' Io stesso fatto sasso.

17. — Il difetto della matematica.

Chi per questo terribile difetto della matematica si adombra e ne rifugge come dalla morte, ignora il valore della morte, senza di cui non ci sarebbe vita, poiché la vita dileguerebbe in una vuota oggettività. La quale, consolidandosi in un oggetto, muore sì come soggetto, ma per rinascere, anzi rinascendo in una più piena e reale soggettività. Lo spirito vive di cose, e trova in esse quel forte contrappeso alla propria spontaneità, che gli rende possibile vivere attorno a un centro e determinarsi in una concreta realtà.

La matematica adempie meglio d'ogni altra forma del sapere questa parte salutare, di porre limiti netti alla libertà immediata del soggetto estetico, determinandolo in un oggetto come puro oggetto; che è quello che si dice il lato *positivo* del sapere. E questa parte è, in varia misura, adempiuta da ogni indirizzo del sapere scientifico, in quanto come sapere particolare non si rivolge al tutto che è lo spirito, come movimento perpetuo, bensì alle singole parti, che nella loro astrattezza si fissano in un immobilità assoluta innanzi al soggetto.

18. — La storia come tradizione.

Ma il sapere positivo, per cui l' Io si pone nell'oggetto, e limita quindi la sua libertà immediata, non è soltanto sapere scientifico, e non si coltiva quindi nella scuola soltanto mediante questo sapere. È anche *storia*. Poiché anche nella storia il soggetto non apparisce a se stesso creatore del proprio oggetto, anzi riconoscitore di questo oggetto che è già determinato in sé e indipendentemente dalla cognizione che noi se ne possa avere, e s' impone quindi all' intelletto, e gli detta legge. La differenza tra il romanzo e la storia, tra la fiaba e il racconto del real-

mente accaduto la percepisce anche il bambino: che, quando gli viene narrata una storia, domanda se è un *fatto vero*, usando quest'aggettivo nello stesso significato tecnico, con cui suona in bocca al filosofo: cioè nel senso dell'attributo proprio della realtà come puro oggetto. Ebbene, la verità storica, quando noi presumiamo di averla conosciuta, fa forza al nostro intelletto con quella stessa energia che è propria della verità matematica, e i fatti (quelli che teniamo per tali), come fatti, impongono un rispetto, richiedono un culto, riempiono l'animo di un sentimento sacro di subordinazione, non inferiori a quelli che desta il concetto della Natura misteriosa del puro naturalista e del Dio soprannaturale dello stretto spirito religioso. Questa verità non è *nostra* neppur essa.

È verissimo che con gli stessi caratteri ci si presenta l'opera d'arte. In cui non si può mutar parola né virgola, e che è anch'essa quella che è, e da pigliarsi perciò quale è; ma appunto in quanto ci si presenta come fatto storico; non nella sua produzione (o riproduzione), che è sempre libera creazione originale e realizzamento di pura soggettività. Il fatto storico, e si potrebbe dir semplicemente il fatto, esso è che apparisce altra cosa dal soggetto, in modo che questo non vi si riconosce, ma deve riconoscerlo come il mondo che è il suo mondo.

Ma l'insegnamento, per questo riguardo, non realizza propriamente la *storia*, che, nella sua vera natura, è ben altra cosa; bensì la *tradizione*, che è la storia come pura oggettività.

La tradizione è un aspetto solo, come si sa, della storia: la quale è anche critica della tradizione; critica in cui si riafferma il soggetto nella sua ristaurata libertà. Ma per criticare bisogna prima raccogliere la tradizione; e questa rappresenta l'elemento religioso della storia; quello cioè, in cui il soggetto riceve e non dà, è passivo, limitato, e non si attua nella propria infinità; nella propria infinità (non bisogna stancarsi di ripeterlo) come infinità deter-

minata, o relativa a un limite, che non è limite assoluto, ma limite rispetto all' infinità in cui verrà risoluto. Tradizione vuol dire comunicazione, per cui si presuppone quanto ci vien comunicato come un antecedente della nostra apprensione, nel quale risegga la norma dell'apprensione stessa. Tradizione insomma significa oggettività del sapere, che si attua risolvendosi, senza residuo, nel suo oggetto.

19. — Valore educativo della tradizione.

Anche qui, se l' insegnamento della storia è l' insegnamento più d'ogni altro atto a sviluppare il senso della tradizione, fa d'uopo avvertire che ad ogni insegnamento spetta di sviluppare questo senso, in quanto ogni insegnamento dev'essere processo spirituale, la cui attualità implica quell'oggettività del sapere che è il carattere interno della tradizione. La quale, nel suo ordinario significato, è, come ognun sa, la forza e il fondamento di ogni progresso, il centro in cui s' incardina ogni movimento reale dell'uomo e della società, la stessa concreta e piena realtà dello spirito, che nella tradizione attinge il suo proprio essere come autocoscienza, reale solo in quanto risolve in sé la coscienza dell'oggetto in cui s' è posta. Ond' è che noi siamo figli dei nostri padri, nati dall' Italia risorta a nuova vita, perché costituitasi ad unità e libertà politica di nazione autonoma mercé un risveglio di energie reso possibile dalle conquiste fatte dal terzo Stato con la Rivoluzione francese, preparata di lunga mano dall' interno dissolversi del feudalismo e del pensiero che lo giustificava in quel sistema in cui aveva trovato assetto la società europea dopo la caduta dell' Impero Romano e il tramonto dell'attività creatrice del pensiero greco; noi non possiamo intender noi stessi, cioè non possiamo attuare la nostra autocoscienza, ed essere insomma veramente noi, se non prendiamo cognizione di

tutto questo essere come si prolunga nel passato, reale solo in quanto noi lo restauriamo in noi; non acquistiamo cioè coscienza di questo nostro essere, che ci apparisce come *fatto*, già consumato, che è quello che è, senza che noi ci possiamo più nulla: né noi, né altri, né Dio stesso. Ché la Rivoluzione francese, e il Risorgimento italiano, e l' istituzione del feudalismo, e il cadere dell' Impero Romano non c' è Dio, per onnipotente che sia, il quale possa fare che non siano, poiché già sono. Ecco una forma rilevata e quasi luccicante della tradizione, come essenza indefettibile della nostra reale personalità.

Ogni insegnamento storico con la dommaticità della sua tradizione, che deve precedere, ripeto, alla critica instauratrice della certezza di cui la materia è suscettibile, mira appunto a realizzare questo elemento essenziale dell'autocoscienza, innestandola in un mondo che ha la sua legge, che arbitrio umano non muterà mai, che né preghiere né deprecazioni devieranno mai dal suo corso, e che l'uomo savio, che è anche l'uomo buono, accetterà come la legge della propria natura: quella legge, in cui si attua e trionfa questa natura. Ogni insegnamento, insistendo su questo aspetto della tradizione, o della realtà che é in sé quella che è, o della volontà assoluta di Dio, fa e deve fare l'uomo ragionevole, di quella ragionevolezza che l'adulto desidera nel bambino, e ogni uomo di maggiore esperienza in colui che meno ha visto e pensato, e meno sa poiché ha meno vissuto, meno del passato gli grava le spalle e gli fa chinare la fronte. Di quella ragionevolezza, che nel suo progresso fa cadere ad una ad una le baldanzose illusioni della giovinezza ignara del mondo, in cui pure le toccherà di vivere, e prepara e addestra ogni animo virile alla percezione serena delle cose, e quindi alle opere feconde dello spirito, che è veramente spirito, autocoscienza del mondo. Una scuola senza tradizione è scuola di spiriti sbandati, vaganti fuori della via regia, per cui procede l'uomo nel suo

provvidenziale cammino. Poiché bisogna ricordarsi, che nessuno di noi è già spirito, e tutti dobbiamo farci spirito.

20. — *Carattere specifico della religione propriamente detta.*

Ma se l' insegnamento delle scienze e della storia conferiscono allo sviluppo del sentimento religioso, o dell' Io come pura oggettività, è fuor di dubbio che l' insegnamento della religione nel senso stretto della parola è parte tutt'altro che trascurabile dell'opera indirizzata a cotale sviluppo. Non già, è ormai evidente, perché manchi senza di esso questa forma, che è forma assoluta dello spirito; ma perché in tal caso manca l'approfondimento e la sistemazione di cui il sentimento religioso è capace. Giacché matematiche e scienze tutte, in quanto particolari, storia, in quanto tradizione, e tutte le cose e tutti i fatti, in cui si possa fissare il risultato di ogni atto spirituale come oggettivazione del soggetto, sono mole indigesta, cumulo di particolari senza sistema, in cui non è possibile che posi e s'acqueti l' Io, che è unità assoluta. L' Io si oggettiva in Dio, ma in un Dio solo; e la scienza e il sapere particolare riempie l'anima di una moltitudine sterminata di divinità irriducibili perché la unificazione importerebbe l'opera di quella attività soggettiva che nell'oggettività del sentimento religioso si abolisce ed oblitera.

La religione si differenzia nel seno della religiosità, quale è stata illustrata nelle pagine precedenti, come sistema o unificazione di contro alla frammentarietà caotica, ripugnante alla natura dello spirito, tutta propria del sapere particolare.

La mente non posa nella tradizione, la quale di fatto in fatto non riesce a trovare un principio in cui si possa fermare, e abbia quindi modo di pensare stabilmente la serie dei fatti, e nella serie ciascun fatto particolare.

Perciò nessun fatto nella tradizione come tale è poi un vero fatto: un fatto definitivo, fermato nel sistema di tutto il pensabile. La matematica ha un punto di partenza (che è l'unità o il punto), ma non ha punto d'arrivo, perché il suo infinito è semplicemente potenziale; e la serie non si chiude neppur qui. Ogni scienza della natura fa catene di fenomeni, ma ad ogni catena manca il primo anello. E la mente non può arrestarsi agli oggetti in cui si consolida questa forma di sapere. Non vi s' è potuta mai arrestare; e s' è gettata fuori dei fenomeni, dei fatti e di tutti gli oggetti dell'esperienza, in cui si oggettiva l' Io stesso, postulando un oggetto trascendente. Ed ecco spuntare Dio, o gli Dei unificati nell'attributo della assoluta trascendenza, formanti così tutti una divinità.

Anzi, a ben riflettervi, questo processo teogonico non è un vero processo. Dio, l'unico Dio, sorge immediatamente. Nasce dalla stessa impossibilità di sistemare e unificare la molteplicità degli oggetti; impossibilità derivante, come s' è detto, dall'assenza del soggetto. Giacché, assente il soggetto, in ogni oggetto, nella sua identità assoluta con se medesimo, non c' è nessuna differenza, nessuna di quelle infinite differenze che l'oggetto avrebbe in un sistema, distinguendosi da tutti gli altri infiniti oggetti. Esso è irrelativo: cioè uno, assolutamente. E ogni volta che il soggetto se lo trova innanzi, in esso vede sempre un soggetto unico, e quindi assoluto. È chiaro infatti che cento cose poniamo, vedute a una a una, senza confronto tra loro, ossia dimenticando la prima quando vediamo la seconda, e poi questa quando si vede la terza, e così via, non è possibile conoscerle come cento, bensì come non più che una sola. Così è che il Dio particolare non si può moltiplicare; e se si moltiplica è perché non è Dio, puro oggetto, ma soggetto, risorgente sempre di fronte al suo oggetto a risolverlo in sé.

E però lo spirito, per quella stessa sete di oggettività, che lo fa rivolgere indietro alla storia, alle scienze a una

a una, a tutti i risultati della sua attività, distingue dal Dio che si moltiplica, un Dio che sia Dio per davvero, e non si moltiplichi: una idea che sia veramente pura idea (oggetto): e però trascendente, spiccata del tutto dal seno del soggetto [1].

21. — *Scienza e religione.*

Ed è strano che gli scienziati, invece di ringraziare i sacerdoti, ai quali pur ricorrono nei momenti di stanchezza, quando non ne possono più di correr dietro a quel loro Dio trasmutabile per tutte guise e non mai raggiungibile, per definizione (*ignorabimus !*), si schierino contro di loro. Egli è che essi non vogliono per davvero quello che vogliono (un oggetto puro oggetto); laddove sarebbe loro stretto dovere quello di mettervi ogni impegno, così razionale essendo la loro aspirazione.

Il conflitto tra scienza e religione si può vedere nettamente rappresentato in un luogo di Spinoza [2], dove il filosofo polemizza con lo spirito religioso incapace d'appagarsi di quel meccanismo con cui la scienza crede spiegare ogni effetto riportandolo alla sua causa: « Se, per esempio, da un tetto è caduta una pietra sulla testa ad uno e l' ha ucciso, credono di dimostrare a questo modo che la pietra cadde per uccider colui: infatti, se non fosse caduta a tal fine per volere di Dio, come avrebbero potuto per caso concorrere a un tratto tante circostanze (giacché spesso ne occorrono molte a un tratto) ? — Risponderai forse, che il fatto accadde perché il vento soffiò e quello passava di là. — Ma riprenderanno: Perché il vento soffiò allora ? e perché quegli passava di là proprio allora ? — Se tu rispondessi da capo, che il vento si levò

[1] [Vedi i *Discorsi di religione* 3, Firenze, Sansoni].

[2] *Eth.*, I, append.

allora, perché il mare, il giorno prima ancora tranquillo, aveva cominciato ad agitarsi, e che colui era stato invitato da un amico; ripiglieranno ancora una volta, poiché non la smettono con le domande: — Ma perché poi il mare era agitato? e perché quello fu invitato proprio per quell'ora? — E così di sicuro non smetteranno di chiedere le cause delle cause, finché tu non ricorri alla volontà di Dio, non ti rifugi cioè nell'asilo dell'ignoranza ».

La scienza è appunto quel regresso da causa a causa che non può aver mai fine; la religione, che è ignoranza rispetto alla scienza, ossia il suo opposto, non è regresso né progresso, ma rinunzia fin da principio a ogni processo, rinunzia ad uscire comunque dal fatto da spiegare per ispiegarlo. La volontà di Dio a cui essa ricorre, è la riconosciuta misteriosità, o natura inintelligibile del fatto (non la spiegazione): quella stessa natura inintelligibile per cui la scienza trascende e passa ad un altro fatto come ragione del primo: altro fatto, che per esser fatto, non può esser neanch'esso intelligibile, e rimanda ad un terzo fatto; e così via. Sicché scienza e religione, mentre si combattono, son d'accordo nel principio, che è la inintelligibilità assoluta del fatto. La religione, con più coerenza, accetta questo principio, e vi si ferma, e se ne fa un principio di vita spirituale. La scienza lo scorge, bensì, lo teorizza, ma non sa adattarvisi: e non l'accetta, non vi si rassegna, e crede potervi sfuggire passando da un fatto all'altro, tanto per pigliar tempo. Se non che, *quod differtur, non aufertur*; e al fare dei conti ogni scienziato che sia andato fino in fondo, finisce in quello stesso agnosticismo che è la caratteristica originaria della religione, ma senza quella fecondità di vita spirituale che lo spirito religioso gli ha conferito prendendolo come suo punto di partenza.

Giacché la vita della scienza, per cui l'agnosticismo è un punto d'arrivo non cercato né desiderato, è gover-

nata dalla fiducia non ragionata e affatto ingenua, che in questo processo attraverso la superficie dei fatti, sia per vincersi l' inintelligibilità propria dei fatti, e la mente si possa sottrarre a quell' ignoto, che non è della scienza ma della religione; laddove la religione sa fin da principio che l' ignoto rimane sempre: che esso è principio e fine di tutto; e che con esso, per dir così, bisogna fare i conti. Di che nasce che lo spirito scientifico scivola sull' ignoto, e non si mette in grado di riconoscerlo nel suo valore, come limite eterno dell' Io, è realtà del mondo a cui l' Io è subordinato; laddove lo spirito religioso, profondandosi in esso, come vera assoluta realtà, in esso risolve ogni soggettività particolare, ogni egoismo, ogni impurità, sublimandosi nell'aspetto dell'eterno, che, anche sotto false sembianze, è pur sempre la realtà spirituale, la realtà vera.

22. — *L' insegnamento della religione nella scuola pubblica.*

Così la scienza e la religione che, come posizione dell' Io nella sua pura oggettività, sono originariamente una medesima forma spirituale, col tempo si sono alienate sempre più l'una dall'altra; e la espressione schietta di questa forma, in cui l' Io si fa assoluto oggetto, è rimasta rappresentata dalla seconda. Alla quale, appunto a tal titolo, spetta un luogo nella scuola.

Argomento delicatissimo, che praticamente si complica con questioni estranee e difficili assai, che fanno di questo problema dell' insegnamento religioso specifico un tema di didattica speciale storica, anzi che filosofica: non potendo la soluzione nascere se non dalla stessa scuola in atto nella sua assoluta determinatezza. Poiché qui non si tratta tanto di determinare se nella scuola ci debba essere un insegnamento religioso, ma quale: e la lotta sorge sempre nel fatto contro forme determinate di re-

ligione, le quali sono, viceversa, forme essenziali dello spirito per i loro adepti. Di guisa che resta a ciascuno di pigliar partito secondo la propria coscienza, e di combattere socialmente per la propria fede [1].

Filosoficamente, bisogna riconoscere così la necessità come l'insufficienza o astrattezza della religiosità in quanto religione determinata. La quale determina assolutamente, come non può fare la scienza, la pura oggettività dell' Io: e questa è determinazione necessaria. Ma per sé sola è sufficiente, perché essa è una forma del ritmo spirituale, e deve quindi esser superata nella vita normale dello spirito; laddove la religione come religione determinata, *tende* ad arrestarsi nella sua determinazione oggettiva, arrestando così lo svolgimento dello spirito, che si realizza nel suo ritmo. Tende, dico; perché in realtà la religione come funzione spirituale è portata e, stavo per dire, costretta a vivere anch'essa spiritualmente [2]; e la storia ci mostra tutte le religioni non fisse nei loro dommi, ma in un perpetuo moto di sviluppo.

Né la religione cessa di esser tale perché si sviluppa. Se così non fosse, la religione non potrebbe entrare nella scuola dove l' insegnamento è sviluppo, ed eliminazione d'ogni ostacolo, che si opponga a questo sviluppo. Giacché, se la religione è spirito fissatosi come oggetto, e morto in quanto pura soggettività, questa morte non è un fatto compiuto (che non sarebbe più atto spirituale), ma lo stesso atto del morire, del fissarsi, del porsi come puro oggetto. Di guisa che non si tratta di fare dello spirito un oggetto; che diverrebbe allora cosa morta, inerte e

---

[1] [Si veggano in proposito tre miei scritti in *Scritti pedagogici*, I[4], Firenze, Sansoni, pp. 93-168].

[2] [Su questo concetto della storia della religione cfr. la mia *Teoria generale dello spirito come atto puro* [5], cap. XIV, § 8; e una mia recensione di una storia delle religioni nella *Critica* del luglio 1922].

lo spirito all' infinito, di orientare la sua vita verso l'oggettività, la quale, non potendosi realizzare mai se non come oggettività determinata, non esaurisce mai il processo di oggettivazione del soggetto. Dio insomma non è mai lo stesso; poiché è sempre diverso l' Io che vi si oggettiva; ma Dio è sempre uno, sempre posto come identico a sé, immutabile, e però veramente Dio, come sempre uno, sempre Io, è l' Io che vi si incarna.

incapace di qualsiasi mutamento; sibbene di oggettivare

Chi non vedesse questa mobilità dello stesso spirito come oggetto puro, non si sarebbe reso ben conto della differenza tra la nostra didattica speciale e quella che abbiamo rifiutata, in cui la distinzione era ricavata da un supposto oggetto. Il nostro oggetto puro non è oggetto che si presupponga allo spirito, ma lo spirito stesso che si oggettiva; e la didattica della religione intende soltanto alla disciplina, all'esercizio, allo sviluppo di questa forma del ritmo spirituale, per cui l' Io si oggettiva, nel suo eterno processo, in cui è ogni realtà.

23. — *I pregiudizi contro l' insegnamento religioso.*

Chi ha attentamente seguito questa esposizione sommaria della didattica della religione non potrà elevare contro l' insegnamento religioso come strumento di cultura spirituale nessuna di quelle difficoltà che sogliono ricavarsi dalla psicologia o dalla morale, quando tacciano gl' interessi delle fazioni politiche e i pregiudizî filosofici: dei primi dei quali non è il caso di parlare, e contro i secondi parla tutta questa Pedagogia.

Le difficoltà psicologiche del genere di quelle del Rousseau, che voleva differito ai vent'anni, all' incirca, ogni insegnamento religioso, derivano al concetto da noi criticato dei gradi dello spirito come facoltà distinte, e non hanno più senso quando s' è mostrata la religione come

una forma immanente dello stesso ritmo spirituale. Annunziare la verità, dice il Rousseau [1], a quelli che non sono in grado d'intenderla, è voler sostituire l'errore alla verità: e dice bene. Ma la verità non è una certa cosa determinata, per esempio, la *Professione di fede del Vicario Savoiardo*. La quale è essa stessa mille verità diverse per mille menti che la meditino, o per una stessa mente che torni mille volte a meditarla. E qualunque domma, di qualsiasi catechismo, non è un domma determinato se non in quanto è appreso; e se il domma, quale può apprenderlo il bambino, è certamente diverso da quello che apprende il teologo, non è men certo che il domma di un teologo è diverso da quello di un altro. E se fosse vero quello che soggiunge il Rousseau, che « varrebbe meglio non avere nessuna idea della Divinità, che averne idee basse, fantastiche, ingiuriose, indegne di essa » (come quelle che può formarsene un bambino), essendo minor male misconoscere che oltraggiare, bisognerebbe dire che sarebbe stato meglio che l'umanità non n'avesse mai una: perché non c'è religione nel vivo processo dello spirito che non apparisca indegna di Dio a una religione superiore. E la stessa fede del Vicario Savoiardo non doveva nascere, poiché, appena nata, fu giudicata da tanti bassa e ingiuriosa e indegna della grandezza vera di Dio. Il bambino, noi sappiamo, è un piccolo uomo; e nel suo piccolo intende tutto quello che intende l'uomo: l'intende a modo suo, che non è falso per lui, anzi adempie a quello stesso ufficio salutare che adempie per l'adulto la verità sua.

Né può opporsi che non sia lecito moralmente preoccupare con una fede determinata lo spirito, non ancora in grado, per la sua ignoranza, di giudicare e di scegliere, togliendogli appunto la libertà di questa scelta pel tempo in cui essa diventerebbe possibile. Perché, a parte tutti

---

[1] *Émile*, liv. IV, t. II, p. 201.

gli altri errori di questa obbiezione, per rispettare questo diritto di scegliere bisognerebbe ammettere che ci sia da scegliere; e il maestro che comunica la sua fede non può ammettere che ce ne siano altre degne di concorrere con la sua fede, essendo ciò escluso dalla sua fede. E quelli che proclamano il diritto di scelta, o non hanno essi nessuna fede, e vorrebbero comunicare questo loro scetticismo e fare così anch'essi quel che rimproverano agli avversarî; o affermano questo principio, per comodo di polemica, contro gli altri, lasciando bensì sottinteso che non avrebbe luogo per loro.

Il caso, per questo riguardo, più interessante è quello che si presenta in questi termini: del maestro che, per insegnare religione, comunichi una fede non sua, come toccherebbe di fare a un maestro che, vedendo nella religione una forma mitica e infantile della verità, dovrebbe comunicarla come il germe della verità, senza che nella sua forma fosse intanto vera per lui. E questo è pure il caso derivante dalla nostra didattica; per la quale, proponendo l'insegnamento religioso come svolgimento di una forma infantile dello spirito, richiede che esso pel maestro sia una parte, non tutto l'insegnamento, il quale dovrà risolvere la religiosità in una forma spirituale superiore. Ebbene questo non è proprietà peculiare dell'insegnamento religioso, ma è proprietà di ogni insegnamento: il quale è sempre sviluppo, e però in un momento anteriore non è se non germe di quel che sarà l'atto spirituale di un momento posteriore. Se voi vorrete generare a un tratto, e fin da principio, quello che nel vostro spirito è il risultato di un lungo processo, voi cominciate, evidentemente, dal negare questo carattere essenziale del vostro patrimonio spirituale: di essere risultato di un processo. Voi dovete rifare la via nella scuola, se volete condurre gli scolari alla vostra meta. E da principio e lungo la via voi dovete provvisoriamente spogliarvi del sistema attuale del vostro pensiero, sotto pena di dover rinun-

ziare per sempre a vederlo mai costituire nei vostri discepoli.

Il maestro che non sappia tornare alla fede ingenua de' suoi primi anni, o non sappia vedere la vita e il vigore dello spirito così nell'energia psichica dell' Io che si attua per tante e tante vie quale pura soggettività, come in quell'altra forza non meno possente onde l' Io si posa e si ferma in una determinata forma oggettiva, non è vero maestro, e la scuola non è per lui.

CAPITOLO IV.

Didattica della filosofia.

1. — L'astrattezza dei concetti d' insegnamento artistico e d' insegnamento religioso.

L' insegnamento religioso, come l' insegnamento artistico, è una forma astratta dell' insegnamento. Tale il difetto dell'uno e dell'altro. Un insegnamento tutto orientato verso la pura oggettività, al pari dell' insegnamento tutto orientato verso la soggettività pura, è un insegnamento non fatto per generare spiriti equilibrati, in cui la natura spirituale si attui in tutta la sua pienezza, che è come dire, in tutta la sua forza creatrice: né pur come religione nel primo caso, e né pur come arte nel secondo. Giacché l'arte e la religione, di cui s' è discorso, non sono, come già s' è avvertito, la concreta arte degli artisti né la religione concreta degli uomini di fede, in cui coteste categorie o forme assolute dello spirito sono sempre contemperate l'una con l'altra: in guisa che non vi sia arte non materiata di religione, né religione non materiata di poesia: la poesia essendo una continua risoluzione nel soggetto nel processo che la realizza; e la religione egualmente una risoluzione continua di soggettività, di ardore, di slancio dell'animo, di personalità viva ed energica nell'oggetto, lungo tutto il suo processo.

Così la scienza e la storia, di cui abbiamo messo in rilievo il profondo carattere religioso, quando si guardi più da vicino il processo in cui si attuano, si trova che lungi dal discostarsi dal soggetto, che quella loro natura

le dovrebbe portare a risolvere nell'oggetto, risolvono piuttosto l'oggetto stesso, che esse si travagliano a costituire nella sua pura oggettività, in un vero e proprio processo di soggettivazione.

2. — *Soggettività della matematica.*

L'esattezza della matematica, vista più da vicino, quell'esattezza in cui dal punto di vista dello stesso matematico pare si fissi più attentamente l'oggettività come pura oggettività, non è altro che il prodotto di una sintesi, o costruzione soggettiva, senza la quale l'oggettività dei rapporti matematici si ridurrebbe in un vero niente. In matematica tutto è rapporto, ma non c' è rapporto che non sia costruzione mentale. Un triangolo non c' è se non si costruisce; e chi non sa costruirlo, non potrà mai vederlo; la somma di due numeri esiste soltanto per chi sa trovarla; e i numeri si sommano, in quanto noi li sommiamo; e ogni numero da sommare c' è, in quanto lo formiamo con la ripetizione dell' unità. E tutto perciò è costruzione nostra. La quale non produce qualche cosa che, prodotta che sia, si possa staccare dal soggetto; come il tavolino che, costruito, esce dalle mani del falegname. Chè il prodotto della costruzione matematica, cessata la costruzione, vien meno con lei, e non risorge se non in virtù di una nuova costruzione; e insomma *il costruito qui non è altra cosa dallo stesso costruire.* E poiché il costruire è per l'appunto l'atto in cui lo spirito si realizza, tutto l'oggetto in cui si viene costituendo il sapere matematico, ben considerato, non è se non il soggetto che realizza se stesso attraverso la matematica: un realizzamento, anch'esso, di pura soggettività, un processo estetico [1].

---

[1] [Cfr. *Il Modernismo e i rapporti tra religione e filosofia* [2], Bari, Laterza, 1921, p. 244].

3. — *Soggettività di ogni scienza particolare.*

Quel che si dice della matematica, scienza esatta per eccellenza, è ovvio che *a fortiori* dovrà dirsi di tutte le altre scienze particolari; le quali non si costituirebbero mai nel riconoscimento dell'oggetto come puro oggetto, ossia come mero ignoto. Il mero ignoto è assoluta immediatezza. Si potrà dire magari che c' è; ma non che cos' è. Nessuna determinazione gli si può attribuire salvo quella dell'astratto essere (che non è una determinazione, ma l' indeterminato soggetto d'ogni determinazione). Lo scienziato pertanto dovrebbe restar muto innanzi al suo oggetto; e questo sarebbe il colmo del suo sapere. La scienza invece non s'arresta a tale vuota immediatezza; anzi determina il proprio oggetto con una serie inesauribile di terminazioni. Le quali non sono di certo un prodotto dell'oggetto in sé, qual è postulato dalla scienza, bensì dello spirito che lavora intorno a quell'oggetto, e col suo lavoro lo viene sempre più solidamente costituendo e oggettivando: sicché il processo scientifico si potrebbe bensì definire processo di liberazione dell'oggetto dalla soggettività; e così infatti è per solito definito, e deve anche definirsi. Soltanto, questo processo è del soggetto; e quindi anch'esso, realizzamento d'una personalità, creazione estetica. E però, come fu accennato nella *Pedagogia generale* [1], quella stessa scienza che, da una parte, ci apparisce schietto procedimento analogo a quello onde si creano gli iddii, dall'altra ci si svela, d'altra parte, procedimento analogo o identico a quello onde si creano tutte le creature della fantasia.

Né giova a differenziare la scienza dell'arte il diverso valore, reale in quella e soltanto ideale in questo, dell'oggetto. Ché questa diversità non regge più nella nostra

---

[1] Parte III, cap. IV.

dottrina in cui si son rovesciate le parti; in cui reale è l' Io, e ideale invece la realtà conosciuta dall' Io, ossia l' Io stesso in quanto oggetto di sé. Tra la natura del naturalista e la natura del poeta non c' è più quella differenza, che vedeva la vecchia filosofia e vede il pensiero comune: che la prima è nello spazio, e l'altra nell'anima; perché noi sappiamo che anche lo spazio della prima è nell'anima. Di guisa che tanta differenza è tra la geografia, per esempio, dell'Ariosto e la geografia di un geografo, quanta ne corre tra quella d'un geografo e quella d'un altro geografo. La differenza, voglio dire, qualitativamente, è la stessa. Si tratta sempre della costruzione adeguata a una certa situazione spirituale; e il procedimento è sempre il medesimo.

Vero è che la scienza intanto volge le spalle all'arte; e laddove l'arte si orienta di proposito verso l' Io, la scienza si propone d'orientarsi verso il non-io, l'oggetto, e presume di conoscere questo oggetto, come essa lo concepisce, che è la stessa inconoscibilità. Questa è la sua contradittoria natura. È la tragedia della scienza, il più potente sforzo dell' Io contro un fato assai più crudo di quanti ne abbia mai immaginati la più paurosa e superstiziosa fantasia: oggetto di conoscenza per sua natura ignoto. La religione pare si rassegni a ignorare l' ignoto; ma la scienza non s'acqueta, e combatte, e combatterà sempre questa disperata battaglia contro l' Invincibile, appunto per conoscere Quello la cui conoscienza accresce la sua inconoscibilità.

4. — *Soggettività della storia.*

Altrettanto deve dirsi della storia, che in ogni storico crea e ricrea di continuo, non il racconto, ma la stessa storia raccontata, poiché l'uno e l'altra s' identificano precisamente come in matematica un triangolo e la costruzione del triangolo, o in astronomia le leggi di Kepler

e la mente di Kepler. Crea e ricrea di continuo la sua oggettività, realizzando attraverso ogni tentativo un soggetto, che è la personalità dello storico, il suo pensiero, il suo animo, il suo Io. E pure aspira con i suoi sforzi secolari, che di certo non smetterà mai, a instaurare un oggetto tutto oggettivo, a scoprire tutta quanta quella statua della verità storica, che dovrebbe da ultimo levarsi splendida su un piedistallo eterno. E la statua, il momumento, eterno come opera che non sarà mai compiuta, sorge infatti, ma non è altro che lo stesso lavoro storico, l' Io che si viene così realizzando: questo grande processo di elaborazione estetica. E pure, togliete quell'orientamento alla storia verso una verità da scoprire, e la storia non è più storia.

5. — *Soggettività della religione.*

La stessa religione, che professa la rassegnazione della santa ignoranza, e a tratti si chiude risolutamente nel mistico proposito di annichilare ogni conoscere, ogni volere, e sommergere l' Io nell' infinito oggetto, da cui riprende certamente novello vigore di religiosità, e di fede nella saldezza dell'esser vero, di là dalle ingannevoli apparenze transitorie; la stessa religione ha una storia. Ha una storia anche il misticismo; che si costituisce ogni volta come distruzione di una certa oggettività, o polemica contro il costume mondano o il pensiero scientifico contemporaneo; ed entra così anch'esso sulla grande via attraverso la quale l' Io realizzando storicamente se stesso.

6. — *Necessità di un insegnamento che concilii le esigenze opposte del soggetto e dell'oggetto.*

In conclusione, basta elevarsi un po' al di sopra di qualsiasi processo religioso dello spirito (scienze, storia, religioni); e non badare più a quel che esso vuol essere,

bensì a quello che esso realmente è; non ascoltare più i propositi degli uomini che han concepito la vita dello spirito come un consumarsi totale della persona nel senso religioso; ma esaminare piuttosto l'opera loro effettiva: ed ecco quel che pareva unicamente religione mutarsi in arte; o essere, sì, religione, ma essendo anche arte. Come basta guardare a quel che l'artista fa, e non arrestarsi alle sue dichiarazioni, e non contentarsi di guardare all'esser suo con gli occhi di lui che ci sta dentro; ed ecco l'arte mutarsi in religione senza cessare di essere arte; realizzare sì il soggetto, ma come un mondo.

Se non che, il mondo che attua l'artista che vuol realizzare il suo Io, non è il vero mondo; e quindi l' Io che esso realizza, non è il vero Io; né l' Io che realizza lo scienziato, lo storico puro, l'uomo di fede, è il vero Io; e così neppure il mondo da essi realizzato è il vero mondo. Il difetto dell' Io nell'arte nasce dalla mancanza del suo contrappeso nel mondo; e viceversa manca alla pienezza del mondo religioso il compimento essenziale dell' Io. Il mondo dell'artista è un mondo senza valore, come l' Io dello spirito religioso. C'è l'uno nel primo caso, e c'è l'altro nel secondo: ma non han valore. Per l'artista il valore è soltanto dell' Io; per lo spirito religioso, del mondo. E però l'uno e l'altro sono, come s'è detto, orientati verso l'astratto; e uno spirito educato soltanto esteticamente, o soltanto religiosamente, deve riuscire di necessità uno spirito astratto e falso, quanto falsa può dirsi ogni verità dimidiata. E così pure una didattica speciale dell'arte, come una didattica speciale della religione, deve ritenersi incompiuta e sopesa nel vuoto finché ciascuna di esse non si concilî con l'altra in una didattica superiore.

7. — *Didattica della filosofia.*

Questa didattica superiore è quella della filosofia. Come lo spirito non è Io e non è non-io, ma unità di entrambi,

non è soggetto né oggetto, ma il principio dell'uno e dell'altro, così il vero insegnamento o svolgimento spirituale non è la costituzione dell' Io come personalità, né la costituzione dell' Io come oggetto, o mondo: ma la costituzione della personalità del mondo, o del mondo della personalità: ossia appunto lo svolgimento dello spirito come quella unità di arte e di religione, che è filosofia.

8. — Concetto della filosofia come realizzazione completa dello spirito.

La filosofia infatti è stata sempre il concetto del reale: non di una parte di esso, ma del tutto. L' Io che come arte non vede altro che la personalità come oggetto puro, dimezza il reale, e però non è filosofia. L' Io che come religione non vede altro che il mondo come puro oggetto, dimezza per un altro verso il reale, e non può essere neanche essa considerata come filosofia. L' Io è filosofia in quanto vede il reale come soggetto dell'oggetto, e oggetto del soggetto. Giacché il matematico è matematico e non filosofo, unicamente perché sa di realizzare *un oggetto,* ma non sa di realizzare *il suo oggetto,* cioè se stesso nell'oggetto; e così un poeta è poeta, in quanto conosce Amore che gli detta dentro, ma non vede nel suo interno rispecchiarsi il mondo.

Questo sapere che manca all'arte e alla religione, e c' è nella filosofia, non è semplice notizia, che s'aggiunga al resto del nostro sapere. Anzi esso è il vero sapere costitutivo dello spirito nella sua concreta realtà. E perché ci sia una filosofia non occorre (già s' intende) la meditazione della ragione tutta spiegata nella piena maturità della sua potenza. La filosofia di cui noi parliamo è, al pari dell'arte e della religione considerate nei capitoli precedenti, forma assoluta dello spirito: quella forma, in cui lo spirito si attua realmente. Essa è nata con lo spirito; cioè non ha avuto mai bisogno di nascere, perché

è la vita stessa. È bensì, come tutto ciò che ha un valore spirituale, non qualcosa di bell'e fatto e perfetto fin da principio, ma processo anche lei. E però la filosofia esiste sempre come una filosofia determinata, e non esiste mai come la filosofia. Che se questa determinatezza è una creazione sempre nuova, onde ogni filosofo pensa giustamente che la filosofia (cioè la sua determinata filosofia, fuori della quale, dal punto di vista di quella determinata filosofia, non ce n' è, e non ce ne può essere altra) cominci con lui; questa determinatezza non è, d'altra parte, se non un momento di un processo eterno, immanente in ogni suo momento, e però non mai cominciato.

La filosofia pertanto attraverso le determinazioni sempre più adeguate, in cui si viene realizzando, non è un sistema d'un filosofo, o la realtà in cui si realizza lo spirito d'un filosofo; bensì la stessa immanente realtà dello spirito. E se è vero che l'uomo è spirito e lo spirito è tutto il reale, questa filosofia non può essere soltanto una veduta nuova, ma deve anche essere l'atto stesso eterno dello spirito, la sua realtà, sia che l'abbiano gli uomini affermata e l'affermino, sia che non l'abbiano affermata, né credano di poterla affermare. La verità della filosofia consisterà nel realizzare la realtà dello spirito.

9. — *La prova di questo concetto.*

Non è, si noti, la nostra dottrina, a dire che lo spirito è unità dell' Io e del non-io, in quanto Io che si realizza come unità di sé e d'altro da sé. Lo dice lo stesso spirito, in cui realizzarsi è conoscersi, e conoscersi è realizzarsi. Per tutte le cose altro è essere, altro esser conosciute; lo spirito, invece, che non è cosa, per ciò appunto si distingue da tutte le cose; è posizione di se stesso: posizione nella realtà, in quanto posizione nella coscienza.

Tant' è vero che nell'arte, anche senza essersi addentrato nell'alta speculazione, nessun uomo mai ha potuto

trovare l'appagamento di tutti i proprî bisogni, e vivere tutta la propria vita. Tant' è vero che, egualmente, nessuno, mai, per sforzi ascetici che abbia fatti, ha potuto ridursi a tale assorbimento di sé nell'oggetto, da toccare l' ideale mistico dello spirito religioso; anzi, per coltivare questo ideale, ha dovuto aver cura di sé, coltivarsi, nell'anima e nel corpo, che non è se non una parte del processo autocreativo dell'anima. Tant' è vero, che nessuno scienziato ha potuto mai affermare con tanto rigore l'oggettività del mondo, che è il suo tutto, da non esser pure costretto a uscire una volta dal suo gabinetto, e riaffermare la sua complessa personalità di cittadino e di uomo come costituzione di quel soggetto, che, se fosse vero il presupposto della sua ricerca scientifica, verrebbe ad essere per lui destituito d'ogni valore.

Che cosa trae lo spirito a superare, come insufficiente al dispiegamento di tutta la sua vita, la realtà dell'arte, della religione e della scienza, se non questo senso appunto o concetto, più o meno chiaro (e quando sarà mai perfettamente chiaro ?), ma pur sempre vivo e potente nella sua pienezza, della inscindibilità del soggetto dall'oggetto ? che cosa, se non questo concetto, in cui consiste propriamente la filosofia, o dicasi, la stessa natura dello spirito ?

10. — La filosofia come vita.

Né si opponga che neanche la filosofia basta alla soddisfazione di tutte le esigenze dello spirito; poiché la filosofia è semplice speculazione che si chiude in un mondo ideale, estraniandosi dal reale e dal concreto, in cui pure il filosofo vive.

Una tale obbiezione disconoscerebbe il carattere essenziale di questa filosofia, che, a nostro avviso, non è da contrapporre alla realtà a mo' di semplice contemplazione sterile e vuota, anzi piuttosto da immedesimare con la realtà stessa, come la più propria forma di essa.

Certamente, dalla filosofia concepita come teoria opposta alla vita il filosofo esce di continuo per rituffarsi nella vita; ma conviene anche avvertire che, uscendo da quella filosofia, il filosofo si profonda in un'altra filosofia, come il pesce trascorre da una parte all'altra delle acque marine, ma non può trarsene fuori mai. E quel tanto di vita che l'artista trova nella sua arte, e lo scienziato nella sua scienza, e il santo nella sua religione, è, come superamento della legge propria di ciascuna di queste forme spirituali, vita della filosofia.

II. — Immanente carattere filosofico dell' insegnamento.

Una filosofia così intesa non è adunque quel maturo frutto dello spirito, che bisogna attendere, secondo Platone e Aristotele, dagli anni maturi; ma, come la stessa natura dell'animo nostro, nasce con noi, ed è noi stesso. Quindi l' insegnamento che mira allo sviluppo progressivo della nostra natura, dev'essere sempre insegnamento filosofico: insegnamento, cioè, governato tutto dal pieno concetto della realtà, quale si realizza nel ritmo totale dello spirito, non come pura soggettività, né come pura oggettività, bensì come soggettività dell'oggetto, e oggettività del soggetto, e quasi quel superiore occhio critico che, al di sopra dello spirito estetico e di quello religioso, rileva costantemente l' insufficienza del loro ideale e del loro orientamento.

Questo insegnamento, quindi, non è un insegnamento speciale, né come si dice, diretto. Quando nell'età non più tenera la mente dei giovani ha già accolto in sé un mondo che porta materia adeguata alla riflessione sistematica della filosofia, e questa può diventare materia di uno speciale insegnamento, quest' insegnamento ha un vero valore didattico, in quanto esso non è quell' insegnamento nuovo che, empiricamente considerando, si pre-

sume nuova materia di studio, ma in quanto continua un processo avviato, ed è lo svolgimento ulteriore dell'antecedente filosofia.

12. — *La filosofia da insegnare.*

La filosofia pertanto, come quella tale materia che noi materializziamo pensando all'uno o all'altro dei sistemi filosofici, quasi oggetti già formati dall'umana riflessione, non solo non va insegnata e non si può insegnare nei primi anni scolastici, ma né pur nei più tardi, né mai; né dentro, né fuori la scuola.

Concepite una filosofia come già determinata, sistema già costituito; e per quella natura propria della materia del sapere, che abbiamo messa in chiara luce a suo luogo, quella filosofia non potrà mai essere imparata, né presa in considerazione da nessuno. La filosofia, quella che è una realtà e non un fantasma, la filosofia dei filosofi e dell'uomo, e non quella depositata nei sistemi, vive ed è sempre in via di farsi nell'umano cervello: è lo stesso cervello umano.

E questa filosofia, che è poi, dunque, la sola che ci sia, entra di pieno diritto anche nella scuola elementare. Vi entra anche nostro malgrado; per errori infatti che commetta la didattica, non è possibile che nella scuola non entri nulla dello spirito. E tanto vi entra dello spirito, quanto vi penetra questa filosofia.

Il *porro unum* perciò della vera e schietta preparazione del maestro, la sua più sostanziale didattica è questo concetto chiaro, netto, sicuro, al possibile, della realtà, che nella filosofia ci apre gli occhi, e rendendoci sempre più consapevoli della nostra natura, sempre più la realizza, instaurando in noi quello spirito, che, come vedemmo nella *Pedagogia generale*, è il solo maestro legittimo e per davvero efficace.

13. — La filosofia come etica del sapere.

Ma neanche questo concetto sarebbe fecondo nella coscienza del maestro, se anch'esso non si spogliasse del tutto di quel falso carattere scolastico, che vi proietta la concezione materialistica del sapere; se continuasse a considerarsi quasi materia di erudizione che si toglie dai libri e si caccia in mente, lasciandovela in deposito, per poternela cavar fuori all'occasione.

La filosofia è sì attuazione dello spirito del maestro, perché è piena attuazione dello spirito che il maestro rappresenta nella scuola, ma a condizione che essa non sia un libro, una notizia, una cognizione, qualche cosa da imparare e da ricordare, ma la stessa attività in atto della mente in cui la realtà si è realizzata fino alla piena consapevolezza di se medesima.

Non si tratta pertanto di avere, per un esempio, studiato questo libro, o di essersi capacitato di questa verità, che l' Io è reale in quanto si realizza e si realizza oggettivandosi, e d'altra parte il mondo, oggetto dell' Io, è sì distinto dal soggetto, ma come distinzione intima al soggetto stesso, che si oggettiva ed è perciò oggetto a se medesimo. Questa nozione, in quanto tale, può valere come un'altra qualunque: per esempio, questa, che oggi piove e pure fa caldo. Possedere davvero questo concetto del reale che è filosofia, significa realizzare in questo concetto se stesso, e realizzarvisi, si sa, non una volta per sempre (per superare gli esami !), ma farsi una perenne realizzazione di sé in questo concetto: farsene insomma una convinzione fondamentale, che sia sangue del nostro sangue, anima dell'anima nostra: il nostro carattere, la nostra vita: in guisa che non accada più mai che il nostro spirito si attui operando così da smentire questa verità, da contraddire a cotesta convinzione.

Che è poi il gran dovere dell'uomo (esser uomo!), ma segnatamente dell'uomo-modello, del maestro, che vuol essere norma di spiritualità e suscitatore di anime. Questa filosofia, infatti, come vita spirituale, è l'essere dello spirito in quanto crea se stesso: e però il suo dovere, che non è mai altro se non la nostra natura, in quanto natura che non riceviamo, ma noi ci facciamo. Onde si potrebbe anche dire, che questa filosofia non sia astratta speculazione che non ci tocchi e non ci riguardi, ma sia il nostro vivo senso morale, per cui noi siam noi, e ci contrapponiamo nel pensiero nostro a tutto ciò, che non può opporcisi dicendo: Io

Così la fine ci riconduce al principio da cui siamo partiti. Questa filosofia è la stessa etica del sapere, la disciplina dello spirito, a cui tendono a sottrarsi per opposte vie così l'arte come la religione, quella negando l'oggetto, in cui è la legge, e questa il soggetto, in cui è la volontà.

14. — L'unica didattica.

Qual'è dunque la vera, l'unica compiuta didattica? Abbiamo detto, la filosofia; e ora potremmo dire: la moralità della scuola, cioè del maestro. Questa moralità è veramente il *porro unum*; e lì è da cercare la radice d'ogni buon risultato dell'insegnamento, e d'ogni difetto.

Il più gran difetto, per illustrare il bene col male, è in generale quello, che la scuola, tutta la scuola, è astratta, appartata dalla vita; e lo scolaro nella scuola dimentica di esser figlio, fratello, amico, uomo, nella ricchezza di significati che ha questa parola. Dalla prima classe elementare all'università, si pensa tutt'al più che la scuola debba preparare alla vita (*non scholae, sed vitae discimus*); e in questa stessa avvertenza si conferma l'errore, che la vita rimanga di là dalla scuola, come un futuro, che non sia da confondere col presente. E così nella scuola si parla un linguaggio tutto speciale, che non è quello

della famiglia e della società; e il maestro finisce con l'essere un uomo così specializzato e quasi scemo di sé, che lo distingui subito a vederlo in una folla, anche a non conoscerlo. E l' insegnamento diventa una professione, un mestiere. L'anima nella scuola si professionalizza tutta, assume certi abiti e una certa fisonomia, che si rispecchia in tutte le sue manifestazioni. Il maestro non è un semplice uomo, ma fa il maestro; fa l'uomo, cioè. Un'aria artificiale lo avvolge, e intristisce l'opera sua, togliendo ad essa quella vivezza e quel sapore, che è proprio d'ogni reale atto dello spirito, sensazione o sentimento, fantasticare o pensare, speculare o contrattare, pregare o combattere, comunque si chiami. Si rilegge, dopo tanti anni che s' è usciti da una scuola siffatta, una pagina, che allora leggemmo in un'antologia; e si prova una stretta al cuore a paragonare quell'umanità che ora vi sentiamo palpitare dentro, con quelle spiegazioni di parole, con quelle analisi grammaticali, a cui la lettura allora unicamente servì. Che freddo doveva esserci, e noi eravamo così piccini, e avevamo tanto bisogno di calore!

Questa scuola che tutti conosciamo, e che non c' è bisogno perciò di descrivere, è una scuola antifilosofica, perché — è la parola propria — è una scuola immorale. Il maestro potrà essere come uomo, fuori della scuola, un brav'uomo, ma come maestro ignora il proprio dovere, è indegno dell'ufficio delicatissimo che s' è arrogato. Giacché non è punto vero, come volgarmente si crede, che non ci sia colpa quando manchi la coscienza del proprio dovere; la legge dello Stato non ammette ignoranza, e la legge morale della coscienza l'ammette ancor meno: l' ignoranza stessa è colpa; e il primo dei nostri doveri è quello di conoscerli; poiché già conoscerli davvero (Socrate, in fondo, aveva ragione) è adempierli. E il maestro non adempie il suo dovere poiché ignora che importi questo suo dovere che è l' insegnamento, lo svolgimento dello spirito. Se lo sapesse, intenderebbe l'assurdo

d'una scuola, che non sia la stessa vita, un focolare acceso di vita; poiché vita è spirito, e scuola significa appunto spirito in atto. Il quale non può essere mai quell'astrazione a cui si riduce la detta scuola. E il maestro, d'altro lato, che fosse veramente morale, non potrebbe mai chiudersi, sé e i suoi scolari, dentro quell'astrazione. Perché, se moralità significa superamento dell' immediato egoismo, espansione dell'anima, amore, né Io perciò come pura soggettività, e né manco Io come pura oggettività, in cui si spegnerebbe il principio dell'amore e verrebbe meno il centro dell'espansione, l'uomo morale vive appunto di quella filosofia, che si oppone a tutte le astrazioni, e però a quell'astratto spirito scolastico, che sequestra la scuola dalla vita per due vie: o realizzando l' Io come pura soggettività, o realizzandolo come pura oggettività; e sì nell'un caso come nell'altro spezzandone il ritmo, ond'esso si costituisce a sistema e organismo di personalità e mondo.

15. — La scuola astratta.

In che consiste, invero, l'astrattezza della scuola ? Consiste in ciò, che l' Io non si sente quello stesso Io che è fuori della scuola.

Ecco lì una scuola, in cui si legga d'un bimbo che attraversò il bosco di notte, e urlava il vento, e a lui pareva urlassero i lupi, e ne fu atterrito. Ma gli scolaretti a questa lettura non rabbrividiscono, non sono essi atterriti, perché la lettura serve alla conoscenza dei vocaboli, alla ripetizione della grammatica e a non so quanti altri fini estrinseci alla realtà spirituale di cui si tratta nel libro. Scuola astratta !

Un Io realizzato per modo, che non sia quel solito Io, il quale non solo non s'atterrisce per gli urli dei lupi, — che non è tanto facile sentire, — ma anche pei racconti, di cui si pasceva l' immaginazione infantile, quando la

nonna favoleggiava, non di lupi grammaticali, ma feroci e voraci, da vederli vivi innanzi a sé e da sentirsi accapponar la pelle a solo immaginarli. Ora non esser l' Io il solito Io, quell' Io che ei tornerà variamente ad essere, uscito che sia dalla scuola, importa che quel mondo della scuola non è il solito mondo, ma un mondo a parte. Un mondo, se ben si riflette, nato dall'analisi, e fissato nella sua astrattezza analitica. Poiché anche nelle favole della nonna c'eran parole, e c'era grammatica; ma il tutto era fuso nella sintesi di una realtà spirituale, che la scuola analizza, lasciandola poi lì, in frammenti incomposti.

Scuola astratta è dunque scuola analitica; scompone, e non ricompone, la realtà spirituale. E per operare questa scomposizione demolitrice, bisogna prima di tutto che smonti il congegno, per dir così, della vita spirituale, nella quale non è molteplicità, ma unità assoluta: bisogna cioè che cominci a separare l'oggetto dal soggetto, o viceversa. Nel caso dell'esempio testé addotto, bisogna che il maestro arresti gli scolari innanzi alla materia della lettura, senza farla intendere questa materia, senza farla ravvivare spiritualmente e compenetrare dal soggetto; perché, se questo avvenisse, ognuno degli scolari intenderebbe il caso del bimbo credendo di essere egli quel bimbo, e tremando come lui. Quel mondo sarebbe lui, ed egli sarebbe allora quel mondo.

Si suppongano altri casi di astrattezza scolastica; e si vedrà sempre la prima radice dell'errore in quella originaria analisi dissolvitrice dell'unità del ritmo spirituale. Il componimento retorico è un'astratta soggettività, in cui il soggetto non entra attualmente, perché non vi porta il suo mondo. La scienza insegnata dommaticamente, tanto diversa dalla scienza che lo scienziato si procura con le sue incessanti ricerche, e che ogni misero mortale si procaccia per la sua parte con l'attenta osservazione e riflessione personale, che altro è se non un'astratta oggettività, in cui non si realizza per davvero

l'oggetto, poiché non vi è l'opera autonoma del soggetto instauratore del vero oggetto?

L' insegnamento catechistico vuoto della religione, che non desta nessun movimento dell'animo, che non scuote e non solleva, non è esso pure quest'astratta oggettività irrealizzabile perché presume di attuarsi lasciando inattivo il soggetto? E la storia naturale o umana, tutta particolari accumulati l'uno sull'altro, minuterie e date, e nomi e nomi, e fatti e fatti, non è essa antieducativa perché comincia dal sequestrare l'oggetto da ogni spiritualità attiva, che sola è quella forza che organizza e avviva col suo afflato animatore?

E c' è forse altra origine dell' immortalità umana oltre questa disorganizzazione spirituale, che è l'analisi dell' Io, come unità di soggetto o d'oggetto? Il motto dell' immoralità è quello dell' « altro è il dire e altro è il fare »; motto nato dalla volgare visione della nostra persona opposta alla realtà, e della realtà opposta alla nostra persona; onde ci pare di poterci costituire in un'assoluta indifferenza verso le sorti di questa realtà, che non ci toccano, e in un'assoluta indipendenza da ogni legge, immanente bensì alla realtà, ma appunto perciò estranea a noi. Può dire una cosa e farne un'altra soltanto chi sia convinto che quella che ei dice riguardi un mondo, che non è quel mondo che è intimo a noi, come direbbe il Bruno, più che noi non siamo a noi medesimi, e che insomma l' Io non sia radicato nello stesso mondo, che è la nostra legge.

All' incontro, il principio d'ogni moralità consiste nel vedersi tutto impegnato in ogni parte del mondo, e tutto il mondo impegnato in ogni alitare del nostro Io: opere, parole, pensieri, che son tutti opere: tutto un fare, che è il farsi stesso del mondo. Allora non c' è più un mondo dell' immaginazione, sottratto alla legge del mondo reale; perché l' immaginazione è pure Io, che è il mondo reale; e l'uomo nell'arte e nella scuola deve esser uomo con tutto il suo mondo. Allora non c' è più un mondo natu-

rale, o morto, o divino, opposto a noi, oggetto di erudizione, o di culto estramondano, in cui il fratello lascia il fratello, e il padre i figliuoli, e il figlio i genitori, per votarsi a un Dio, che è la negazione di quella soggettività che s' incorpora nella famiglia, come nella patria e in questo mondo che ci si stringe addosso nell'esperienza del nostro vivere, e ci si concentra nell'autocoscienza; perché questo mondo naturale è l'oggetto costruito dalla nostra viva soggettività, e le morte stagioni sono il contenuto dell' istante eterno, in cui viviamo, e Dio è l'unità del nostro Io, che noi abbiamo realizzata: e noi non usciamo più dal reale e dal presente; e la scuola pur nella scienza e nella storia e in ogni più condensata vita religiosa non può estraniarci da quel mondo che è nostro, perché è la vita del nostro spirito.

16. — La scuola morale.

La scuola filosofica, dunque, è la scuola morale. E la scuola morale è la scuola critica d'ogni pura soggettività o d'ogni pura oggettività, in cui a volta a volta tende a polarizzarsi il ritmo della vita spirituale. Ma questa critica non è un complicato processo, che richieda una lunga metodica. Questa critica è la cosa più semplice di questo mondo, mentre è pur la difficile impresa del maestro, e in generale dell'uomo.

La critica della pura soggettività (sempre come critica determinata di una determinata soggettività) è l' intelligenza della soggettività stessa; come la critica della pura oggettività è parimenti l' intelligenza di questa: perché sì la pura soggettività come la pura oggettività sono, si può dire, il soggetto e l'oggetto superficialmente intesi, e però non realizzati veramente. Il soggetto inteso bene è il processo dell'oggetto; e l'oggetto bene inteso è il processo del soggetto. Il soggetto che non è processo dell'oggetto è il soggetto che non è punto processo, non

è spirito, non è soggetto; giacché il processo del soggetto è quell' idealizzarsi, per cui il soggetto si costituisce come oggetto. E viceversa, l'oggetto che non è il processo del soggetto, è la materia, niente di reale; l' idea ipostatizzata, laddove essa è l'atto del reale.

Questa critica realizzatrice del soggetto e dell'oggetto nella loro unità importa dunque l' insegnamento che è arte, ma con la coscienza della sua religiosità; e importa pure l' insegnamento che è religione, ma con la coscienza della sua esteticità. Vuole insomma l'uomo tutto sempre. Ed è l' ideale della scuola umanistica.

17. — Facilità della critica della scuola astratta.

Questa critica, ho detto, è la più facile cosa che si possa pensare; perché intendere la religiosità dell'arte, l'arte come creazione di realtà, è il minimo che si possa chiedere da chi realizzi l'arte: legga, per es., gustandola, una poesia. Si può voler di meno di gusto, che cioè la poesia che si legge, si gusti, si capisca ? E pure la scuola astratta, che, molto probabilmente, farà il viso dell'arme a questa didattica della filosofia, fa leggere ogni poesia senza farla capire. La tratta, infatti, come una poesia; non come quella medesima vita spirituale, anzi il potenziamento di quella vita spirituale che il lettore vive per suo conto, in casa e fuori di casa, quando si tratta d' interessi che lo toccano da presso perché si tratta della sua persona, che ha fame e sete, e timori o speranze, ed è assillata dalla curiosità o da altro tormento, bensì come una creazione della così detta fantasia, che è la facoltà dell' irreale, o almeno di un mondo diverso da quello dell'esperienza. E trattandola così, com' è possibile che la poesia — la poesia che si gusta soltanto a patto che il lettore se ne faccia autore — sia gustata, se l'autore vi mise tutto se stesso, e appunto perciò vi trovò tutto il suo

mondo: un mondo creato da lui, ma pieno, saldo, infinito, dal quale lo spirito non aveva perciò modo di distrarsi? La scuola, invece, questa scuola astratta, distrae sempre, tirando ogni momento ora un braccio ora l'altro del piccolo lettore, per fargli avvertire ora una cosa ora l'altra del segreto processo di creazione, che per essa non dev'essere un segreto. Ed è naturale perciò che dagli occhi del povero lettore si dilegui quella realtà divina, in cui la poesia ha oggettivato il soggetto; e si renda impossibile perciò quella esigenza, pur così modesta, che si capisce quel che si legge.

18. — *Difficoltà di questa critica.*

Ma questa critica, ho pur detto, è anche la più difficile impresa in cui si travagli mente umana. Perché questo modesto e umile capire non è aprire gli occhi, e vedere, con quel facile meccanismo in cui si crede comunemente consista il vedere. Anzi è tutto quello che c'è da fare a questo mondo; anzi, né più né meno, la vita stessa del mondo. Poiché questo capire è, s'è detto già, realizzare lo spirito; e questo realizzamento, grazie a Dio, non è affare né di poco né di molto tempo; dopo del quale, non ci sarebbe più nulla. È processo eterno; per cui si capisce sempre, e non si capisce mai. E bisogna persuadersi dell'una cosa e dell'altra, senza perderne mai di vista nessuna delle due. Perché non capisce né chi crede di capire e soltanto di capire, né chi crede di non capire del tutto. La pura arte è capire; e la pura religione è non capire. Laddove lo spirito è l'unità di entrambe; quel sacro farsi eterno, di cui il maestro deve acquistare sempre più profonda coscienza e deve nella scuola promuovere, purificando di continuo la propria anima, e nella propria quella degli scolari: non presumendo mai né di aver lui cominciato, né di poter lui finire.

19. — Dalla didattica filosofica alla didattica storica.

Alla stregua di questo principio non sarebbe difficile ripercorrere tutti quegli insegnamenti empiricamente definiti, additati nei due precedenti capitoli come strumenti dello svolgimento dello spirito quale pura soggettività o pura oggettività. E sarebbe agevole dimostrare come ognun di essi non possa riuscire effettivamente educativo, e costituire in atto uno sviluppo di vita spirituale, senza questa critica immanente, che restituisca costantemente allo spirito l'equilibrio e l'euritmia della sua natura. Ma poiché questa didattica speciale doveva introdurci più addentro nell'attualità dello spirito, a cui è adeguata quella didattica storica, che non si scrive [1], qui possiamo fermarci.

In questo concetto della critica delle forme astratte dello spirito, per cui si realizza la sua concreta forma, noi siamo pervenuti alla completa definizione di quell'attività, in cui si attua la scuola: definizione che, a sua volta, non è un' immagine astratta dell'anima del maestro, ma quest'anima stessa. La quale entrerà nella scuola e potrà crearla come l'ulteriore sviluppo storico di se medesima, forte della sua convinzione, che sarà la sua vita.

---

1 Vedi sopra pag. 127.

CONCLUSIONE

La didattica come dissoluzione della didattica.
La didattica come pedagogia. — La didattica come filosofia.

Tutta la didattica, generale e speciale, si è così risoluta in una critica del concetto di scuola, come oggetto proprio della didattica. Si è risoluta cioè in un'autocritica, la quale ha messo in chiaro che la scuola allora veramente c' è, con la sua efficacia educatrice, quando il maestro si liberi da tutti quei concetti che, nati dall'analisi astratta della vita spirituale, la meccanizzano, e consigliano o suggeriscono un meccanismo con cui si agisca su quella vita, e la si promuova, se pur non si crei. La didattica autrice di questa astratta analisi deve morire per ottenere il suo fine: la scuola che insegni davvero, e formi anime vive e feconde.

Morendo, la didattica bensì rinasce come pedagogia che riconduce l'educazione artificiale della scuola al concetto vero dell'educazione. Ma in questa rinascita essa riattinge la vita non in una pedagogia che intenda l'educazione quasi un metodico e tipico processo di formazione spirituale; sibbene in quella pedagogia che ogni processo formativo dello spirito risolve nella sua libera vita, che è tutta processo: in quella pedagogia che è filosofia o concetto del reale inteso come spirito.

La didattica muore dunque rinascendo nella filosofia. E questa si fa incontro alla scuola, non certo con lo spirito della vecchia didattica dura, arcigna, armata di suoi strumenti artificiali e di leggi estrinseche, ma come rivelazione o chiarificazione della legge intima alla stessa scuola: come la stessa coscienza del maestro, che sia uomo di buona volontà.

INDICE

INTRODUZIONE

PARTE PRIMA

DIDATTICA GENERALE

PARTE SECONDA

DIDATTICA SPECIALE